

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial
15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES



**ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS
EXPOSITIVOS.**

**Estudio de caso en estudiantes de bachillerato de la
Universidad de Guadalajara**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR
EN EL DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
PRESENTA

GUSTAVO GÓMEZ DÍAZ

Asesora: Doctora Alma C. Carrasco Altamirano

Junio de 2009

Índice

Agradecimientos...8

Presentación 11

Capítulo I. Contexto: el bachillerato en el sistema educativo nacional. Análisis del nivel y de la enseñanza de la lectura 19

I.1 El bachillerato hoy: trayectoria histórico evolutiva 19

*I.1.1 El servicio educativo del nivel medio superior
números 23*

I. 1.2 Los estudiantes del bachillerato 26

I.1.3 El nivel de desarrollo del estudiante de bachillerato 30

I.2 El bachillerato como nivel formativo 32

I.2.1 Los objetivos del nivel medio superior 32

I.2.2 Retos actuales del nivel medio superior en México 34

*I.2.3 Diversidad de oferta educativa en el nivel medio
superior 35*

*I.2.4 El nivel educativo respecto de lo que aporta al nivel
subsecuente 38*

*I.2.5 El nivel educativo como nivel terminal o de carácter
bivalente 41*

I.3 Plan de estudios del bachillerato general 2008 42

*I.3.1 La formación de lectores en el currículo del bachillerato
general 49*

I.4 El bachillerato en la Universidad de Guadalajara 58

*I.4.1 Descripción general de la situación actual del SEMS de
la Universidad de Guadalajara (U de G) 60*

I.4.1.1 Preparatoria en la que se realiza la investigación 71

I.4.2 Como bachillerato terminal y propedéutico 72

***I.4.3 La lectura en el plan de estudios del bachillerato de la
Universidad de Guadalajara (U de G) 75***

**I.5 Tendencias e indicadores de logro lector que muestran
evaluaciones nacionales e internacionales 79**

***I.5.1 Resultados e indicadores de lectura en pruebas
estandarizadas 79***

I.5.1.1 PISA 79

I.5.1.2 LLECE 83

I.5.1.3 College Board 87

Síntesis del primer capítulo 96

Capítulo II. Estrategias de comprensión lectora, recursos
fundamentales de la comprensión de lectura 100

Introducción 100

II.1 ¿Qué es la lectura? 103

II.1.1 Como práctica social e individual 103

***II.1.2 La lectura como proceso, como actividad y como
resultado 105***

II.1.2.1 La lectura como proceso 106

II.1.2.2 La lectura como actividad 108

II.1.2.3 La lectura como resultado 111

**II.2 Definiciones desde distintas perspectivas del acto de lectura
como actividad 114**

II.2.1 La lectura como transferencia 114

II.2.2 La lectura como interacción 115

II.2.3 La lectura como transacción 117

II.2.4 La lectura como construcción social o concepción sociocultural 120

II.2.5 Perspectiva psicogenética que sostiene la definición de lectura asumida 124

II.2.5.1 Diversas posturas sobre el aprendizaje de la lectura 125

II.2.5.1.1 Una mirada desde Vigotsky (1896-1934) 128

II.2.5.1.2 Relación entre adquisición del código escrito y la lectura 132

II.2.5.1.3 La lectura en general y la lectura como objetivo de formación en la escuela (recurso para aprender, para pensar, para disentir...) 141

II.3 La comprensión lectora una competencia o una habilidad 148

II.4 Estrategias de comprensión lectora 161

II.4.1 Las estrategias de lectura 166

II.4.1.1 Estrategias que se interrogaron en esta investigación 168

II.4.2 El papel de las estrategias en la lectura 171

II.5 Los actores de la lectura: el lector y el texto 171

II.5.1 El lector 175

II.5.2 El texto 178

II.5.3 Clasificación general de los textos 182

II.5.3.1 Los textos informativos 196

II.5.3.2 El texto expositivo 197

Conclusiones 198

Capítulo III. Metodología de la investigación 1203

Introducción 203

III.1 Para poner en contexto. Antecedentes	205
<i>III.1.1 La preocupación educativa</i>	<i>205</i>
<i>III.1.2 Leer como actividad, como procedimiento y como resultado</i>	<i>202</i>
<i>III.1.3 La lectura como actividad cultural y sus contextos de realización</i>	<i>210</i>
III.2 Justificación	211
III. 3 Metodología: procedimientos e instrumentos	215
<i>III.3.1 Preguntas de investigación</i>	<i>215</i>
<i>III. 3.2 Objetivos de la investigación</i>	<i>215</i>
<i>III. 3.3 Tipo de estudio</i>	<i>216</i>
<i>III.3.3 1 Exploratorio explicativo</i>	<i>218</i>
III.4 Población a estudiar	219
<i>III.4.1 Procedimiento de trabajo con los lectores</i>	<i>220</i>
<i>III.4.1.1 Trayectoria lectora</i>	<i>220</i>
<i>III.4.1.2 Elección del texto para el ejercicio de comprensión lectora de textos expositivos</i>	<i>227</i>
<i>III.4.1.3 Puesta a prueba y ajuste de los instrumentos</i>	<i>228</i>
<i>III.4.1.4 Aplicación de los instrumentos</i>	<i>230</i>
<i>III.4.1.4.1 Encuesta de trayectoria</i>	<i>230</i>
III.5 Ejes y Categorías empleadas para el análisis	230
III.6 Análisis curricular o la presencia de la lectura en documentos curriculares	233
III.7 Presentación y análisis de los resultados	234

Capítulo IV. Resultados y análisis 235

Introducción 235

IV.1 Lo planeado y lo logrado 235

IV.2 La lectura en la propuesta curricular del bachillerato 237

IV.2.1 La formación de lectores en el currículo del bachillerato general 237

IV.2.1.1 La lectura 240

IV.2.1.2 El texto 243

IV.2.1.3 El docente como mediador 245

IV.2.1.4 ¿Qué dice sobre el lector? 246

IV.3 Sujetos participantes 248

IV.3.1 ¿Quiénes son los padres de los sujetos participantes? 249

IV.4 Resultados del ejercicio de comprensión 250

IV.5 Elementos identificados para explicar la lectura de los participantes 253

IV.5.1 Expresión de la lectura: acto de leer, acción(es), práctica(s), resultados 254

IV.5.1.1 Leer a Harry Potter 258

IV.5.1.2 Leer textos informativos 259

IV.5.1.3 Leer literatura infantil y juvenil 260

IV.5.1.4 Leer acervos sugeridos en programas curriculares 260

IV.6 Reportar empleo de estrategias 262

IV.6.1 Estrategias que debieran ser utilizadas siempre 265

IV.6.2 Estrategias demandadas antes de leer 268

<i>IV.6.3 Estrategias demandadas durante la lectura</i>	269
<i>IV.6. 4 Estrategias demandadas después de leer</i>	270
<i>IV.6.5 Lectores singulares y el empleo de estrategias</i>	275
<i>IV.6.5.1 Estudiantes mujeres y estrategias de lectura reportadas</i>	275
<i>IV.6.5.2 Estudiantes hombres y estrategias de lectura reportadas</i>	279
IV.7 Procesos de formación lectora: adquisición, desarrollo lector	282
<i>IV.7.1 Contextos del lector: sociodemográfico, familiar, escolar</i>	283
<i>IV.7.2 Comunidades lectoras: familiar, escolar, de barrio, laboral</i>	285
<i>IV.7.3 Experiencias exitosas de lectura</i>	288
IV.8 La escuela y la lectura en soporte virtual	290
IV.9 Valoración social de la lectura	292
Hacia las conclusiones	293
Conclusiones	297
Referencias bibliográficas	308
Anexos	320
Encuesta estudiantil de trayectoria lectora	321
Texto: “Siéntase bien en sus zapatos deportivos”	330

Tiempo de agradecer

Después del tiempo transcurrido en este periodo, cuatro años y medio, quedan muchas experiencias compartidas, muchos aprendizajes y desde luego agradecimientos sinceros.

*“Hay un tiempo para cada cosa, y un momento para hacerla.
Hay tiempo para nacer y tiempo para morir;
tiempo para plantar y tiempo para arrancar lo plantado.
Un tiempo para dar muerte, y un tiempo para sanar;
un tiempo para destruir, y un tiempo para construir.
Un tiempo para llorar y otro para reír;
un tiempo para lamentos, y otro para las danzas.
Un tiempo para lanzar piedra, y otro para recogerlas;
un tiempo para abrazar, y otro para abstenerse de hacerlo.
Un tiempo para amar, y otro para odiar;
un tiempo para la guerra, y otro para la paz.
Finalmente, ¿qué le queda al hombre de todos sus afanes?...
Comprobé que lo mejor para el hombre es gozar de sus obras,
porque ésa es la condición humana. ¿Quién le dará a conocer
lo que pasará después?” (Ec 5, 1 y ss)*

Muchos son los merecedores de este momento, y quiero comenzar con Alma Carrasco Altamirano. Desde el 2006 su atención, su tino, su habilidad y su genialidad, su conocimiento del tema y todo desde un trabajo atento: lectura, observaciones, comentarios, cuestionamientos, pero sobre todo amabilidad y su tenacidad, abrieron brecha para concentrarme en desarrollar y concluir este trabajo. Como principiante en el conocimiento del tema, quedan muchas incertidumbres que deberán ser satisfechas en procesos posteriores. Alma, gracias por tus afanes.

A Rebeca Mejía Arauz, Mario Rueda, Guadalupe López, Luis González, en los seminarios de evaluación, con sus atinados, críticos y puntillosos comentarios,

abonaron con claridad en los distintos momentos de los encuentros, después de leer con atención los borradores que se producen durante el proceso de gestación.

A Rebeca un agradecimiento especial, porque fue clave en los primeros semestres, para soportar los lamentos y hacer que se volvieran momentos de danza. También agradezco a Eduardo Arias como coordinador del programa de doctorado en el ITESO, tanto por su función pero también por el impulso en esos momentos de decisiones.

A los profesores que atinadamente coordinaron los cursos que se impartieron, en las diferentes sedes: Puebla, México y Guadalajara, poco a poco fueron completando con sus intervenciones los requerimientos en un proceso de formación como es un doctorado en educación. Sus especialidades sembraron en nuestros campos y ahora podemos cosechar. Gracias por el tiempo dedicado. Un agradecimiento a la memoria de D. José María Mardones (+).

A los coordinadores de las tres sedes: Ma. Isabel Royo, Javier Loredó y Eduardo Arias, su persistencia logró que esta primera generación llegara hasta donde se encuentra. Ya hubo tiempo de tirar piedras, ahora es el momento de levantarlas. Gracias por su dedicación. Estoy seguro que también las instituciones que representan se los agradece como yo: ITESO, UIA México, UIA Puebla.

A los compañeros de Puebla, México y Guadalajara, sólo decirles que ya ha pasado el tiempo de los lamentos, ahora es el tiempo de la danza, ya pasó el tiempo de las lágrimas, ahora es tiempo de reír. Quizá algunos un poco antes y otros un poco después, pero ya es el tiempo de la cosecha.

A Alejandra Sarmiento, gracias porque muy desinteresadamente me ofreció su trabajo de análisis y me dio las herramientas para poder realizar la lectura de los datos que se obtuvieron en las 24 encuestas de trayectoria lectora de los estudiantes de bachillerato.

Desde luego debo agradecer a los directivos preparatoria y a los 24 estudiantes de bachillerato de la Universidad de Guadalajara, que desde el anonimato, me regalaron su tiempo y sus respuestas, para realizar este primer trabajo que muestra lo que se ha hecho y lo que se ha dejado de hacer en el campo, harto difícil, de la enseñanza de la lectura. Ha quedado la evidencia con sus respuestas, que hay dificultades que se enfrentan en este tema básico con el que se ingresa al conocimiento; los profesores tenemos mucho que aprender para provocar que la lectura se convierta en una práctica social, en una manifestación cultural y en un logro personal.

Por último, gracias a mis hijos: Samuel, porque le robé mucho tiempo en estos años y ha sido blanco de mis observaciones, y todavía no se enamora de la lectura porque la encuentra como una contrincante; a Leti, que goza con la lectura en voz alta y está atenta a lo que otros escriben y leen, y también escribe, ahora ella es una muestra de lo que es indagar en el mundo de la Internet, aunque le falta dominarlo; y a Pablo, que las horas se le hacen pocas para combinar las letras con el cine, la edición y las lenguas, con él las discusiones son interminables y fructíferas. Y desde luego, gracias a Lucía, quien lleva 30 años enseñando a leer y escribir en los dos primeros años de la primaria; acuciosa y atenta con esos niños de ahora que viven tan solos, y que sin embargo logran ser lectores, su generosidad y destreza me dicen que todavía hay maestras por vocación. Gracias a los cuatro porque han sido atentos en todo este proceso. La vida tiene sentido cuando es ella la que se comparte y eso han hecho ellos conmigo.

*Finalmente, ¿qué le queda al hombre de todos sus afanes?...
Comprobé que lo mejor para el hombre es gozar de sus obras,
porque ésa es la condición humana. ¿Quién le dará a conocer
lo que pasará después?” (Ec 5, 1 y ss)*

Gracias:

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Universidad Iberoamericana Puebla

por el Doctorado Interinstitucional en Educación.

Presentación

Hace cuatro años nació este proyecto con varias preguntas: ¿por qué somos tan poco o malos lectores en México?, ¿por qué se dice que estamos reprobados en lectura?, ¿qué podemos hacer los responsables de un salón de clases de bachillerato para abatir un poco esta situación?, ¿las políticas públicas son suficientes? ¿Es posible hacer algo?

Ahora concluye, por lo menos en lo que corresponde a los aspectos formales. Hay muchas respuestas pero quedan sólo como eso, respuestas, porque faltan las acciones. Muchos han sido los aprendizajes y muchas nuevas preguntas las que han surgido en el análisis de este vasto tema de la lectura entre estudiantes de bachillerato. Esta investigación buscó alimentar las explicaciones sobre la forma en que estudiantes de bachillerato en México realizan la lectura, ya que los estudios a gran escala manejan grandes masas de datos, se propuso realizar un estudio de caso, que combinara datos de un ejercicio de comprensión de lectura con informes proporcionados por los lectores, a través de una encuesta de trayectorias lectoras, para dar cuenta de contextos y prácticas de realización de lectura. Esta encuesta contiene preguntas agrupadas en siete secciones: características generales de los participantes, trayectorias personales de lectura, prácticas familiares de lectura, lectura e internet, la lectura en el tiempo libre y narrativas libres que dieran cuenta de experiencias lectoras de los participantes.

El análisis se realizó a partir de una construcción que combinó las tres categorías básicas: Lectores, Textos y Entornos con rasgos o criterios que dan cuenta de procesos y evidencias lectoras reportadas, por una parte; y por la otra, el reporte de estrategias y la autovaloración lectora.

Se eligió el bachillerato general universitario, porque es en la modalidad que concentra la mayor cantidad de población estudiantil y porque es la ofrecida por la Universidad de Guadalajara (U de G), institución en la que se realizó este trabajo de investigación con 24 estudiantes, cuyas características se

distribuyen de la siguiente forma: ocho de cada uno de los siguientes tres semestre: 1º, 3º y 5º; la mitad mujeres y la mitad hombres. La población estudiada también se seleccionó por su calificación, 12 de ellos contaban con calificaciones promedio menores a 70 y 12 arriba de 90.

Las siguientes preguntas guiaron la realización de este trabajo:

- ¿Qué peso tiene la lectura en la vida de los estudiantes de bachillerato?
- ¿Hay diferencia en la forma de leer entre los estudiantes que inician y los que avanzan de semestre?, ¿en qué consisten esas diferencias?, ¿qué las explica?
- ¿Qué estrategias emplean?, ¿cuáles utilizan con más frecuencia?, ¿cómo las han aprendido?, ¿pueden dar cuenta de ellas?
- ¿Qué determina las prácticas de lectura: ¿el entorno familiar?, ¿el social?, ¿el escolar?, ¿cuáles son impulsadas por los programas curriculares?

Y como pregunta principal:

- ¿Qué relación existe entre: trayectoria lectora, comprensión lectora y utilización de estrategias para la comprensión lectora?

Además de mostrar en el apartado de resultados evidencias que confirman que los lectores de bachillerato, a pesar de haber pasado ya entre 13 y 14 años en la escuela, están alfabetizados y saben leer pero no siempre logran comprender lo que leen, esta tesis ha resultado un aprendizaje como investigador educativo al menos en tres sentidos.

Un primer aprendizaje, ha sido el conocer un poco más sobre la lectura como contenido de enseñanza formal escolarizado. Quien desee construir o interpretar a partir de datos, sean de la naturaleza o contruidos por los humanos, necesita leer (Goodman, 2006).

Segundo. Para mí fue una novedad, aún a esta distancia de haber iniciado mis primeras letras eso de que a la lectura se le pudiera pensar como proceso, actividad y resultado. Me quedaba claro que en el acto de la lectura están presentes un lector, un texto y autor o autores de textos, y todos estos actores relacionados con un contexto, pero luego esas categorías subdividir las, fue un

verdadero hallazgo, es decir, fue el rompimiento de esquemas. Había intuiciones, pero no me quedaba claro. Entendía aquello que dice Freire de la educación bancaria, la lectura como un acto de liberación, pero llegar a este desmenuzamiento del acto lector fue un descubrimiento significativo.

Conocer estas subdivisiones es extraordinario, porque detrás se esconde una concepción filosófico sociológica de la realidad, una postura sociocultural, más aún, posturas de poder.

El proceso del hecho lector.

Pensar que simplemente con el hecho de estar frente a un texto y aceptar lo que ahí se dice, sin más, es darle toda la autoridad, todo el poder a quien haya sido el autor o simplemente el promulgador: “Palabra de Dios”. ¡Cuántas cosas han sucedido en la historia de la humanidad por el sólo hecho de haber promulgado un texto! Proceso mental denominado de abajo hacia arriba, o simplemente perceptivo, o de transmisión: “magíster *dixit*”. Como postura filosófica: la realidad manda, el objeto se impone al sujeto.

La segunda interpretación del proceso lector está totalmente preñada por la filosofía de la modernidad, esa que dio origen a los derechos humanos, al pensamiento social de la no tan lejana revolución francesa, el humanismo de los Erasmos, de los da Vinci, del Quijano de La Mancha, en suma del “*cogito ergo sum*” cartesiano. Y desde luego llevada a los extremos del subjetivismo nietzschiano o a las posturas políticas centradas en el yo: “El Estado soy yo”. “La realidad es como yo la interpreto y si no es así, peor para la realidad”. La lectura centrada en el lector.

Por último: el proceso estratégico de la interacción. Ya no hay quien domine pues participan de forma simultánea el lector y el texto. Es fácil pensar en este proceso, sin embargo, es el más difícil de analizar. Aquí se fundan las acciones posibles para que los resultados sean benéficos. Aquí comienza la posmodernidad en sentido positivo: los juicios sintéticos a priori. La experiencia

y la razón se juntan para llegar a un resultado. El texto y el lector tienen la misma importancia, no está uno sobre el otro. Eso hay que aprenderlo.

Las acciones en la lectura.

Este es el apartado de la magia en la lectura. Cuando el mago presenta el conejo, o la paloma, o Houdini salía airoso de sus trucos venían los aplausos. Pero lograr el resultado es cosa de práctica, es cosa práctica, la permanente repetición de las operaciones para que los resultados fueran aplaudidos.

Este ejercicio de reflexión se centró en esta parte de la lectura. ¿Qué debe hacerse para ser un lector eficiente y eficaz? Conocer y aplicar estrategias de comprensión lectora. Desde luego que para mí fue un descubrimiento.

Recuerdo que la señorita Genoveva, aquella señorita grande de edad, de mediana estatura, regordeta y morena, en el patio de su casa me ponía a copiar las letras y los números que escribía con gis blanco en las puertas pintadas de negro, los pizarrones de entonces, porque tenía que aprender a leer, escribir y contar. Párvulos. Había unos árboles de guamúchiles alrededor del patio. Era una verdadera estrategia: pilas de ladrillo y tablones como bancas, tablas de madera en las piernas y cuadernos *polito* o *águila*, o simplemente hojas de papel de envoltura, cosidas o dobladas, o pliegos de papel de raya hechos cuaderno. Repite y repite, llenar y llenar planas. Dos por dos, cuatro; “la c con la a: ca, la s con la a, sa, todo junto: ca-sa”. Estrategias de entonces más ligadas a la decodificación que a la lectura.

¿Y cuáles son las estrategias de ahora? Palicsar y Brown, Goodman, Solé, Cassany, García Madruga, Gil – Riggs-Cañizalez, Palacios, y muchos otros han recorrido en diferentes momentos de la segunda mitad del siglo pasado, un largo camino investigando y proponiendo estrategias para ser buenos lectores. Esta es la lectura como actividad.

He reaprendido, recordado, con Carrasco (2006) que “las estrategias de lectura son múltiples, enseñables y la realización por parte de los lectores ha marcado la diferencia entre un buen y un mal lector” Carrasco (:29).

No hay otra manera de ser lectores, buenos lectores. Estrategias enseñadas, modeladas, reconocidas, practicadas. Sólo eso, que por desgracia no es una práctica común ni en profesores ni en estudiantes. Ahí está parte de nuestros fracasos como lectores.

Los logros después de practicar las artes de la magia.

“A los indicadores de *logro* lector o al resultado de la comprensión alcanzado por el lector, cuando se la define en función del resultado alcanzado. En este plano de los resultados podemos situar el establecimiento de niveles o logros de comprensión: comprensión inicial, desarrollar una interpretación, reflexión personal y respuesta al texto y, por último, actitud crítica” Carrasco (2006:29).

Aquí se sitúa el resultado de los lectores eficientes, pero no sólo de los lectores eficientes, sino de los ciudadanos, Ciudadanos. Se trata de las cuestiones públicas, de cuestiones de responsabilidad compartida. Al llegar a la comprensión lectora, rebasamos el hecho mismo de la lectura y nos convertimos en sujetos. ¿Qué nos falta para ser lectores eficientes? Lerner (2004) lo dice con pasión:

lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean elementos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir... preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita (:26-27).

Aquí está una respuesta efectiva. A eso estamos convocados. Esa es la tarea.

En este tomar la palabra para cumplir la tarea, se convierte este ejercicio, este trabajo de investigación, estructurado en cuatro capítulos y sus conclusiones.

El propósito principal de este trabajo estuvo planteado en conocer qué hacen los estudiantes de bachillerato cuando leen. Después de 25 años como docente me hice esta pregunta, no sé si tarde, pero consideraba que era urgente darle una respuesta, porque yo fui de los que se sorprendieron cuando nos pusieron en la tabla de los resultados en aquel primer examen de PISA. De ahí surgió la inquietud de este proyecto de estudio, ahora convertido en trabajo de tesis.

Para conocer el contexto del tema, fue necesario hacer un recorrido en el tiempo y ubicar el bachillerato. ¿Cómo es posible que quienes somos docentes no podamos ubicar estos datos en el tiempo? Hay que recordar que un alto porcentaje de los profesores de bachillerato nunca pasamos por las aulas de un liceo donde aprendiéramos quién es el estudiante de prepa, cuáles son sus características como adolescente-joven, qué requiere a esa edad y qué tiene para aprender. Se trató en el primer capítulo de conocer el bachillerato como un apartado del sistema nacional de educación. Historia, características de los adolescentes, modelo o modelos de bachillerato, planes de estudio, estadísticas de población, rendimiento escolar, y desde luego cómo es abordada la lectura como tema en los planes de estudio del bachillerato y de la Universidad de Guadalajara. Y como aspecto principal del tema, cómo se realiza la evaluación de la lectura en las instituciones internacionales donde aparecen los resultados obtenidos por México. Esto se encontrará en el primer capítulo.

Estrategias, comprensión lectora, lectura.

Estos conceptos centrales en un tema como el que se trabajó en este ejercicio, son los que se abordan en el segundo capítulo.

La lectura como práctica individual nacida al amparo de los monasterios no fue la primera práctica lectora que se conoció, nos dicen Cavallo y Chartir (1998), es una práctica encarnada en ciertos gestos, espacios y hábitos, y este aspecto hoy no es entendido como lectura según las respuestas dadas por los sujetos estudiados, para ellos leer es la lectura personal, en la soledad del sujeto con el texto, entonces no reportan como leídos los primeros textos de la primaria. El foco de la lectura ahora es la individualidad con el texto. Se revisan los aspectos psicosociales que conforman el fenómeno.

Este y otros aspectos se abordan en el capítulo para conocer qué se entiende por lectura, lector, texto. Además el punto central, qué hacer para ser buenos lectores, para lograr la comprensión como resultado de la lectura: uso de estrategias. Nos preguntamos aquí qué son las estrategias, cuáles son las que se conocen como básicas, según Palichsar y Brown, García Madruga, Solé y otros. Pero además cómo se las clasifica para ser eficaces lectores: estrategias previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura y estrategias metacognitivas. Sin embargo dice Goodman (2002): los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto y éstas se desarrollan y modifican durante la lectura.

Resultado esencial de la lectura es la comprensión, de ahí que al revisar diversas concepciones se propone y comparte la siguiente, que pueda servir de apoyo a nuestras acciones de formación de lectores:

Comprensión lectora es la habilidad de una persona, situada en un contexto sociocultural determinado, de atender a un propósito lector a partir de poner en juego capacidades, conocimientos y actitudes para reconstruir significados en su encuentro con diferentes textos y discursos culturales.

Desde luego se ofrecen diversas clasificaciones de los textos, tema de discusión todavía no concluido, por las diversas perspectivas desde las que se aborda.

El tercer capítulo está construido con los aspectos metodológicos utilizados en el trabajo: preguntas de investigación, objetivos, tipo de estudio, instrumentos

utilizados y los ejes y categorías que se obtuvieron después de realizar el trabajo de campo. Se presenta a los sujetos que conformaron el estudio y cómo se realizó el trabajo.

Por último, capítulo IV, resultados y análisis, conclusiones.

Entre los hallazgos sobresalen las diferencias entre lectores por sus preferencias, sus trayectorias y los aparentemente contradictorios resultados entre un bajo promedio escolar y ricas experiencias lectoras. Es evidente también el impacto que las políticas de lectura, como dotación de acervos han tenido para algunos de los estudiantes participantes, y es patente que la mayoría asocia lectura sólo a la lectura de texto literario. También se identifican algunas tendencias de lectura entre algunos de los estudiantes, que ponen de manifiesto la diversidad de experiencias y trayectorias que un profesor de bachillerato debe enfrentar, y están los estudiantes que prefieren leer libros de autoayuda y los que deciden acercarse a la variedad temática y autoral de libros literarios e informativos.

Queda mucho por hacer, más que por decir.

Capítulo I

Contexto

El bachillerato en el sistema educativo nacional.

Análisis del nivel y de la enseñanza de la lectura

Este primer capítulo se propone situar en el marco del Sistema Educativo Mexicano al nivel medio superior de educación, para lo que se tomará como base la información de los últimos documentos sectoriales. El *Programa Nacional de Educación 2001–2006*, ofrece un diagnóstico de este nivel educativo y algunos planteamientos para su mejora. En el *Programa Sectorial de Educación (2007-2012)*, se ofrecen también algunos lineamientos de política hacia el nivel como parte del *Plan Nacional de Desarrollo*. Y también tiene el objetivo de poner en contexto al lector en el subsistema de educación media superior, porque se conoce poco de él y particularmente lo que en él se hace para favorecer la lectura y enseñar las estrategias de comprensión lectora, tema central de esta investigación.

Se ofrecen datos históricos del nivel y de las modalidades de enseñanza, de los que se retoman algunos como marco de referencia.

I.1 El bachillerato hoy: trayectoria histórico evolutiva

La complejidad del bachillerato exige entender su origen y su historia en el marco de la educación en México, para ello es preciso recurrir a diversas fuentes. En este primer apartado se presenta información de la historia del nivel de educación media superior, las instituciones que han ofrecido el servicio y algunos rasgos normativos que definen la organización del servicio.

Según se lee en Yáñez Delgado (1986), los antecedentes más distantes de la enseñanza media en nuestro país, se remontan a los estudios de humanidades en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, fundado en 1537. Después, en la Época Colonial, la educación queda en manos de religiosos, beneficiando principalmente a las clases más acomodadas económicamente. En ese periodo

se fundaron los colegios de San Pedro y San Pablo, en 1574, y de San Ildefonso, en 1588, que al fusionarse, el 17 de enero de 1618, dan origen al Real Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso de México, antecedente de la Escuela Nacional Preparatoria.

Después del largo periodo de la Independencia y la época de la inestabilidad política de las primeras décadas del siglo XIX, según el mismo Yáñez Delgado, (1986), el decreto del 23 de octubre de 1833, reforma la enseñanza superior, dos días antes se había creado la Dirección General de Instrucción Pública, y crea en el Distrito Federal dos establecimientos de educación preparatoria. Apuntala este servicio educativo la Ley de Instrucción Pública del 27 de diciembre de 1865, durante el imperio de Maximiliano, que organiza la educación media al estilo de los liceos franceses.

En el periodo del Presidente Juárez se promulgan dos instrumentos legales que constituyen el punto de partida de la organización de la educación media superior: la Ley Orgánica de la Instrucción Pública del Distrito Federal (2 de diciembre de 1867) y su Reglamento (24 de enero de 1868).

El 1 de febrero de 1868 abre sus puertas la Escuela Nacional Preparatoria, en el Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso de México, fundada y dirigida por el profesor Gabino Barreda, según Villa Lever (2000), con el objeto de formar a los futuros profesionales, beneficiando esencialmente a quienes pertenecían a las elites del país.

Es importante mencionar que el plan de estudios organizado en cuatro o cinco años, contemplaba las asignaturas de: matemáticas, lógica, ciencias naturales y el estudio de lenguas extranjeras y de latín. Estos estudios serían preparatorios para las carreras de: abogado, médico, farmacéutico, agricultor, veterinario, ingeniero, arquitecto y ensayador y beneficiador de metales.

Durante el porfiriato, con Joaquín Baranda como secretario de Instrucción Pública, se promulga una Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal, el 19 de diciembre de 1896, que asigna como objetivos a la preparatoria la

educación física, intelectual y moral de los alumnos. La duración de los estudios es de ocho semestres. Hacia 1901, el plan de estudios vuelve a la organización por anualidades, y el ciclo se realiza en seis años.

Con Justo Sierra, Ministro de Educación Pública y bellas Artes en el gobierno de Porfirio Díaz, se restablece la Universidad de México con carácter de Nacional, se integra la Escuela Nacional Preparatoria a la Universidad y al bachillerato se le da carácter universitario, como base que es de los estudios superiores.

Yáñez Delgado (1986), menciona que en 1922, siendo director de la Escuela Nacional Preparatoria Vicente Lombardo Toledano, se realiza en la ciudad de México el *Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias* y se establece un plan de estudios para toda la República con una duración de cinco años posteriores a la educación primaria; se propone un bachillerato como preparación a los estudios superiores y con preparación para la vida. Este plan incluye el aprendizaje de un oficio. También se prevé la revalidación de estudios preparatorios.

En 1926, se funda la escuela secundaria y se reduce el bachillerato a dos años posteriores a la secundaria. En 1931, el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, establece el bachillerato especializado y un año después, un nuevo plan tiende a regresar al bachillerato único, sin descartar el especializado. Pero en 1956 se impone la tendencia al bachillerato único.

Estas ambigüedades en la definición de la finalidad y organización del nivel formativo, son señaladas en el Congreso de Universidades de América Latina, celebrado en Bogotá, Colombia, en 1963, y más tarde, por la XIV Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), en 1972.

Otros datos relevantes que cita Yáñez Delgado (1986), hacen referencia al periodo Cardenista, en el que surgen los estudios tecnológicos al fundarse el Instituto Politécnico Nacional, lo que conlleva a la división de estudios

prevocacionales y vocacionales, que corresponden a la secundaria y la preparatoria, respectivamente.

Por otra parte, nos señala Villa Lever (2000) que a mediados del mismo siglo XX, la relativa paz alcanzada, el crecimiento demográfico, los vientos del progreso a partir del desarrollo estabilizador y la expansión de la matrícula, permitieron que el sistema educativo incluyera grupos sociales que nunca antes habían alcanzado este nivel escolar.

En el sexenio del presidente López Mateos, surgen los Institutos Tecnológicos Regionales que crean sus propias escuelas de enseñanza media, y hacia la década de los 70, la creciente demanda de matrícula en las Universidades y en la enseñanza media superior, provoca el nacimiento de otras instituciones de bachillerato. Así, el 26 de enero de 1971 se funda el Colegio de Ciencias y Humanidades, y el 26 de septiembre de 1973, el Colegio de Bachilleres, organismo descentralizado del Estado que comienza a funcionar en 1974.

Como solución a las diferencias socioeconómicas de la población y para responder a las necesidades y aspiraciones de los grupos sociales, el Estado se propuso a través del Sistema Educativo Nacional la diversificación del bachillerato entre modalidades, instituciones, coordinaciones, tipos de control y planes de estudio, tratando de dar respuesta, más a la demanda del servicio que a las exigencias de un país de gran heterogeneidad y con una clara segmentación producida por las estructuras social y productiva, Villa Lever (2000).

La diversidad de las modalidades de bachillerato, es el primer aspecto problemático que manifiesta falta de atención a este nivel de educación. Los programas son diferentes, la vinculación con el siguiente nivel de Educación Superior no es del todo clara y la calidad de los servicios ofrecidos en los diferentes subprogramas educativos de la educación media superior es desigual. En los siguientes apartados, analizaremos algunos de los aspectos mencionados como evidencias de la problemática del nivel.

1.1.1 El servicio educativo del nivel medio superior en números

Por lo que a los aspectos estadísticos se refiere, según el *Programa Nacional de Educación 2001–2006*, este nivel de Educación ha tenido un crecimiento extraordinario si se hace una comparación entre la población atendida en 1970 y la que se atiende en la actualidad. El año de 1970, según datos reportados por la SEP (2007), se registró una matrícula de 279,495 alumnos, y el periodo 2006–2007 registró un ingreso de 3'390,432.

Tomando como referencia la página de estadísticas de la SEP, versión 2007, se observa la siguiente información en cifras, que corresponde al nivel medio superior, y se toma como contexto de esta investigación pues ayuda para entender las dimensiones del servicio y saber de qué tamaño es la población que atiende. Se presentan en el Cuadro 1, estadísticas nacionales y las que corresponde a Jalisco, porque es el Estado donde se ubica la investigación, y sólo algunos tipos de bachillerato, por lo que las cifras son ilustrativas y no abarca todo el universo de nivel medio superior.

Bachillerato	Nacional 2006 – 2007	Jalisco 2006 – 2007
General total	3'390,432	199,055
General	1'289,399	149,888
Dos años	128,841	732
Tres años	3'261,591	198,323
Público	2'705,489	151,109
General total	1'701,760	107,779
General	808,225	98,058
Dos años	54,159	732
Tres años	2'651,330	150,377
Autónomo	465,538	102,465
General total	438,727	97,917
General	395,919	97,185
Dos años	42,808	732
Tres años	422,730	101,733
Estatal	1'309,616	21,902
General total	1'067,463	8,759
General	370,876	—
Dos años	11,325	—
Tres años	1'298,291	21,902

Cuadro 1. Matrícula de bachillerato nacional y del estado de Jalisco.

Fuentes: <http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/nacional/index.htm>

<http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/xestados/index.htm>

En Jalisco, tomando como base el *Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2030* (2007), se puede tener acceso a la información que sirve para enmarcar este trabajo. Se retoman del *Plan* algunos indicadores, y se transcriben en su totalidad, dejando la información de los diferentes niveles de educación, aunque se remarcan los que tienen referencia directa con el nivel medio superior. Los cuadros 2 a 5 muestran información sobre la educación media superior en Jalisco.

El Cuadro 2 nos muestra que la educación media superior es el nivel educativo que menor cobertura ofrece a nivel nacional y local, ya que se atiende a poco más de la mitad que lo demandan y sólo el 50 % de la población atendida concluye el nivel, que es el de menor eficiencia terminal.

Indicador	COBERTURA			EFICIENCIA TERMINAL			ABSORCIÓN			REPROBACIÓN		
	Valor %		Lugar de Jalisco	Valor %		Lugar de Jalisco	Valor %		Lugar de Jalisco	Valor %		Lugar de Jalisco
	Jalisco	México		Jalisco	México		Jalisco	México		Jalisco	México	
Preescolar	77.5	73.4	11	nd	Nd	Nd	nd	Nd	nd	Nd	nd	nd
Primaria	90.3	93.4	26	90.2	91.8	25	nd	Nd	nd	3.4	4.3	15
Secundaria	86.3	88.9	22	74.9	79.2	27	94.9	94.9	21	22.7	18	27
Med. Superior	51	56.4	27	55.9	58.9	24	84.8	95.3	27	17.1	36.6	1
Licenciatura	20.5	20.9	15	nd	Nd	Nd	96.2	75	5	Nd	nd	nd
Posgrado	7.2	7.8	14	nd	Nd	Nd	nd	Nd	nd	Nd	nd	nd

Cuadro 2. Indicadores escolares para Jalisco 2006.
Fuente: IndiSEP, Secretaría de Educación 2006.

Analicemos ahora el indicador de deserción escolar que mide la permanencia en el sistema educativo y representa el porcentaje de alumnos que por ciclo escolar abandonan la escuela sin concluir sus estudios. El Cuadro 3 nos muestra que en los últimos cuatro ciclos escolares, la deserción se mantuvo sin grandes cambios.

Nivel educativo	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Primaria	2.0	1.8	2.0	1.6	1.6	1.1
Primaria Nacional	1.9	1.6	1.7	1.7	1.4	1.2
Secundaria	11	10	9.2	9.3	8.4	9.3
Secundaria Nacional	8.3	8.3	8.3	8.3	8.3	8.3
Media Superior	19	8.3	15.3	16.7	15.9	15.7
Med. Sup. Nacional	17.5	16.9	17.4	17.6	17.2	16.3
Superior	-0.1	1.6	0.8	1.1	8.3	6.2
Superior Nacional	8.3	8.2	8.7	8.3	8.8	8.5

Cuadro 3. Serie histórica de deserción por nivel educativo en Jalisco 2000-2006.

Fuente: Dirección de Estadística y Sistemas de Información, SEJ, julio 2006. IndiSEP, Secretaría de Educación Pública 2006.

En el Plan se menciona que de cada 100,000 alumnos inscritos en primaria, cada año al menos 1.1% de los mismos (1,100) abandonarán sus estudios, eso implica que ya no concluirán sus estudios, lo cual muestra que la retención no corresponde al 100% de los estudiantes inscritos desaprovechando el financiamiento educativo pero, sobre todo, desatendiendo la formación escolar de la población que aspira a ingresar a las IES.

La eficiencia terminal indica la cantidad de alumnos que concluyen un nivel educativo, frente al total de los mismos inscritos al primer grado. El Cuadro 4 muestra que en la educación media superior se manifiesta la menor eficiencia terminal respecto a los niveles de educación que le preceden.

Nivel educativo	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Primaria	86.9	88.1	88.1	89.7	89.3	91.8
Primaria Nacional	86.3	87.7	88.2	89.2	90	91.8
Secundaria	69.6	70.7	72.4	73.5	74.7	74.2
Secundaria Nacional	74.9	77.7	78.4	78.9	78.4	79.2
Media superior	60.6	67.2	56.1	55.9	56.9	55.9
Med. Sup. Nacional	57.6	57.2	59.3	68.4	58.0	58.9

Cuadro 4. Serie histórica de Eficiencia terminal por nivel escolar en Jalisco 2000-2006.

Fuente: Dirección de Estadística y Sistemas de Información, SEJ, julio 2006. IndiSEP, Secretaría de Educación Pública 2006.

El indicador “reprobación” da cuenta del logro de los objetivos de aprendizaje, conforme a criterios establecidos; es la valoración del rendimiento del alumno desde la perspectiva del docente. La no aprobación mostraría entonces el porcentaje en que estos objetivos no son cumplidos. En el Cuadro 5 se muestra

que Jalisco tiene el primer lugar de reprobación en el nivel medio superior. Al comparar la educación secundaria y la educación media superior, se observa que en la segunda los porcentajes de reprobación se disparan mostrando que, una cuarta parte de la población estudiantil carece de los elementos mínimos de aprendizaje que debiera lograr en el grado que cursa.

Quien presenta este trabajo intuye que estos indicadores evidencian las dificultades de los estudiantes en cuanto a la socialización, conocimientos, información, y a final de cuentas el éxito escolar o laboral, además de una sólida formación en la lectura necesaria para el aprendizaje de todas las disciplinas.

Nivel educativo	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Primaria	4.6	4.3	4	3.8	3.7	3.5
Primaria Nacional	6	5.7	5.4	5.2	4.7	4.3
Secundaria	27.3	26.8	24.8	24.1	23.9	22.8
Secundaria Nacional	20.9	19.7	19.1	19.2	18.5	18
Media superior	24.1	23.9	23	16.8	16.4	15.5
Med. Sup. Nacional	37.4	37.8	36.7	37.4	35.4	36.6

Cuadro 5. Serie histórica de reprobación por nivel educativo en Jalisco 2000-2006

Fuente: Dirección de Estadística y Sistemas de Información, SEJ, julio 2006. IndiSEP, Secretaría de Educación Pública 2006.

1.1.2 Los estudiantes del bachillerato

¿Quiénes son los estudiantes de bachillerato?, ¿cuál es el perfil de los adolescentes, jóvenes de este nivel de estudios?, ¿qué se puede decir de ellos? Ofrecemos en esta sección las respuestas que a esta pregunta se formulan desde los documentos normativos del nivel.

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría del nivel medio superior, en el documento *Material autoinstruccional...* (SEP, 2008), nos ofrece un perfil del bachiller en el apartado 2.1.

Según este documento, el perfil del bachiller se definió con base en la finalidad esencial del bachillerato, los objetivos institucionales y las orientaciones del

Programa Nacional de Educación 2001-2006; así, las características que se consideran debe tener el estudiante, son producto de una formación integral, es decir, los atributos deseables que orienten el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas del joven para incorporarse como sujeto útil y activo a la vida cotidiana, a la educación superior y al mundo del trabajo. Además, estos atributos hacen referencia a cuatro capacidades básicas: intelectuales, comunicativas, socio-afectivas y productivas.

Por lo anterior, en el mismo documento se concluye que el estudiante egresado del bachillerato general debe ser capaz de (:30-31):

- Desarrollar los procesos lógicos que le permitan analizar y explicar con actitud crítica, diversos fenómenos naturales y sociales del medio circundante, desde distintas dimensiones y perspectivas teóricas.
- Aplicar en su vida cotidiana los conocimientos de diferentes disciplinas y ciencias en la resolución de problemas, con base en principios, leyes y conceptos.
- Interpretar de manera reflexiva y crítica el quehacer científico, su importancia actual y futura, y tomar conciencia del impacto social, económico y ambiental del desarrollo tecnológico.
- Construir una personalidad ética que considere al hombre como especie, como individuo y como parte de una sociedad, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores.
- Adquirir los elementos que le permitan consolidar su personalidad y enfrentar los riesgos propios de su edad.
- Utilizar diferentes códigos lingüísticos de acuerdo al contexto de comunicación y a su intención, así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad.
- Emplear las nuevas tecnologías de información y comunicación, aprovechando sus potencialidades para desarrollar conocimientos que promuevan su participación activa y constructiva en la sociedad.
- Adquirir conocimientos sobre principios específicos de las diversas disciplinas que le faciliten su decisión personal para elegir adecuadamente sus estudios superiores.

- Obtener los elementos que le permitan valorar y realizar de manera competente tanto el trabajo productivo como los servicios que redundan en beneficio de la sociedad.
- Contar con los elementos que le posibiliten la creación o el aprecio por las manifestaciones artísticas para valorarlas como expresiones culturales.
- Poseer habilidades y destrezas motrices que le permitan mantener el cuerpo sano.

Esta visión de la SEP conduce a contemplar un sujeto, un adolescente – joven ideal, que desde luego debe buscarse, o tratar de que llegue allá. Es un propósito que debe pensarse como visión, ya que las pruebas que realizan las instituciones internacionales de las que México forma parte y que realizan evaluaciones en matemáticas y español, por el momento, no parecen indicar los resultados que este perfil plantea.

Por otra parte, el SEMS de la Universidad de Guadalajara, institución en la que se realiza la investigación, también tiene su diagnóstico del joven estudiante que ingresa al bachillerato. Este diagnóstico se realizó para estar en congruencia con el perfil de egreso y conocer las necesidades de los adolescentes y el medio en que viven y se desarrollan, a partir de que el SEMS se encuentra en un proceso de reforma de su plan de estudios, y según Haro del Real et al (2007 tomo I:174-175) lo que caracteriza al adolescente que se atiende en este nivel de escolaridad, es lo siguiente:

- la adolescencia es la edad de los grandes ánimos y de los grandes desánimos, de los grandes ideales y los grandes escepticismos;
- es una etapa en la que emerge una imagen propia inflexible y contradictoria, con frecuentes dudas y largas y difíciles batallas interiores;
- es una etapa de cambios biológicos, psicológicos y sociales, y en esta etapa se prepara para integrarse al mundo adulto;

- según la teoría de Piaget, es la etapa de las operaciones formales, pues ya puede elaborar pensamientos abstractos y utilizar la lógica formal;
- puede, con mayor conciencia de sí mismo, plantear cuestionamientos existenciales;
- intenta construir una identidad propia que lo distinga como persona y le permita independizarse de las reglas de su entorno, y desde ahí cuestiona la moral, los valores y las reglas, para quedarse con aquello que esté acorde a los conceptos que él ha construido del mundo; sin embargo, esto le produce contradicciones pues busca la aceptación social, sobre todo de sus iguales, y entonces adopta formas comunes de expresión que lo identifiquen con ellos: vestido, habla y reacciones;
- la maduración que adquiere en esta etapa, lo expone a diversos riesgos que ponen en peligro su integridad;
- ésta es también una etapa en la que deben tomar decisiones que marcarán el rumbo de su vida, ya que deberá elegir un estilo de vida, una carrera y ocupación, un ambiente de trabajo, una pareja.

Esta visión del estudiante de bachillerato, coincide más con una perspectiva psicológica que con un perfil de egreso, sin embargo, es una perspectiva de la cual parte el SEMS para pensar al estudiante que atiende o atenderá.

Por otra parte, Barajas Villanueva et al (1992) en el plan de estudios vigente de bachillerato general, asumen que el estudiante de bachillerato posee ciertas características, las cuales están mediadas por múltiples factores: la familia, el medio ambiente y todo el entorno socio – cultural, además de la propia escuela, por lo que consideran que la Universidad no es la determinante única de su formación, sin embargo, en el ciclo del bachillerato se busca propiciar una formación integral del estudiante, de ahí que se piensa que el alumno al concluir deberá poseer un conjunto de conocimientos y aprendizajes, habilidades y destrezas, actitudes y valores que conformen el perfil del egresado.

Desde esa perspectiva se contempla a un bachiller con una personalidad sólida, con una adecuada orientación educativa y definición vocacional, que se exprese en actitudes individuales y sociales de superación como: responsabilidad, disciplina, honestidad, respeto por los demás, autoestima, creatividad, iniciativa y gusto por el trabajo.

Para lograr lo anterior, en ese documento se propone que el estudiante mantenga un estado de salud y disciplina corporal de acuerdo con su etapa psicobiológica, por tanto que posea los conocimientos necesarios para ello; además, debe lograr la formación metodológica necesaria para todos los campos del conocimiento, para el desempeño responsable de su vida personal, escolar y social. Por ello deberá tener un manejo satisfactorio de los métodos de las diferentes ciencias, saber vincular los conocimientos científicos a situaciones concretas, empleo de técnicas de estudio y de aprendizaje, hábitos de lectura y escritura, habilidad para realizar investigación documental en bibliotecas, hemerotecas, bancos de datos, empleo de computadora, y otras fuentes de información. Debe poseer el dominio de la lengua española.

1.1.3 El nivel de desarrollo del estudiante de bachillerato

Desde la óptica constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la perspectiva psicogenética, Zubiría Remy (2004), señala que a partir de los 11 años en adelante, la cognición se produce alejándose de situaciones u objetos físicos para dar lugar a procesos u operaciones abstractas, por lo que se logra un pensamiento hipotético-deductivo e inductivo que es facilitado por la capacidad de análisis y síntesis. En esta perspectiva, se entiende que el lenguaje es el instrumento de mediación en el desarrollo de la estructura cognitiva que procede por etapas, en el sentido de realizar estructuraciones y reestructuraciones de actos inteligentes en función de los procesos de equilibración y adaptación ambiental, dándose transformaciones de estructuras previas a estructuras superiores. Se trata de un desarrollo en espiral, (Nicolini, 1995, en Zubiría Remy), donde interesan de manera preponderante los cambios cualitativos.

Otro aspecto que refiere la misma autora desde la misma perspectiva, tiene que ver con las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, las que se definen según Arancibia et al (1999, citado por Zubiría, 2004), como el conjunto organizado de operaciones intrapsicológicas que intervienen en la resolución de problemas y se transforman más tarde en habilidades del comportamiento inteligente, manifestándose en las acciones de: dirigir, monitorear, valorar y modificar la condiciones que se refieren al autoaprendizaje y al pensamiento. Las estrategias que corresponden al nivel del estudiante de bachillerato, pues se considera la etapa operacional abstracta, serían las que se proponen en el Cuadro 6. (Zubiría Remy, 2004:78).

Etapas evolutivas	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Operacional abstracta (12 años en adelante) Etapa escolar: secundaria, preparatoria/bachillerato, universitaria	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre conceptos - Mapas conceptuales - Definición, comparación y ejemplificación de conceptos clave - Jerarquía de conceptos - Análisis de datos y toma de decisiones a través de estudios de casos - Análisis comparativo en relación con ventajas-desventajas, fortalezas-debilidades, semejanzas-diferencias - Elección de tareas de un menú - Planteamiento y resolución de problemas - Investigación a nivel documental, científico y de campo - Asumir distintos roles en trabajos de interdependencia grupal 	<ul style="list-style-type: none"> - Roles de subordinación y liderazgo en relación con grupos colaborativos, grupos operativos, sociodramas, dinámicas grupales - Autoevaluación y co-evaluación - Ensayo - Reflexión - Análisis crítico - Ejercicios de pensamiento propositivo - Planteamiento de dilemas - Contraste de contenidos nuevos con contenidos previos en cada estudiante - Cuestionamientos teórico-prácticos - Prácticas de proyección social - Participación en debates

Cuadro 6. Estrategias de aprendizaje en el bachillerato. Zubiría Remy (2004:78).

Así pues, a partir de los documentos revisados tanto de la SEP como del SEMS, se entiende que el estudiante de bachillerato, es un sujeto que está en un momento de la vida, en que se conforma una personalidad casi definida. Los tres documentos, desde diferentes ópticas, contemplan a un sujeto perfilado hacia la formación profesional o hacia el mundo del trabajo, lo que plantea un reto que deben enfrentar en las instituciones escolares.

Por lo que se refiere a los conceptos teóricos del constructivismo, se deduce que el estudiante de bachillerato ya se encuentra en el nivel en que las operaciones de pensamiento tanto cognitivas como metacognitivas, le proporcionan la posibilidad de desarrollar y ejercitar habilidades teóricas y prácticas, esto es, prepararse para la vida del trabajo o para continuar en un nivel escolar superior.

Así, de los documentos citados, se infiere que el bachillerato es el nivel en el que el adolescente adquiere las habilidades para una ciudadanía madura y un nivel de razonamiento en el que ha desarrollado las capacidades cognitivas superiores: reflexión, crítica y la conciencia de los procesos de pensamiento a través de una sólida cultura de la lectura y la escritura.

I.2 El bachillerato como nivel formativo

El Estado ofrece y regula la educación en todos los niveles educativos, obligando a la sociedad a participar en la formación básica. El bachillerato no es en México un nivel educativo obligatorio pero es requisito cursarlo si se quiere acceder a la educación superior. En esta sección se propone situar este nivel educativo entre los otros niveles y elementos del Sistema Educativo Mexicano, además, para situar al lector en el contexto de la reforma del NMS y dentro de él lo que corresponde al tema de la investigación.

I.2.1 Los objetivos del nivel medio superior

De acuerdo con la *Ley General de Educación*, la Educación Media Superior (EMS) se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional, entre la educación básica y la superior; en el Artículo 37 se señala que “el tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes”. Este nivel se vio fortalecido con la creación de la Coordinación General de Educación Media Superior (mediante el Reglamento Interior de la SEP, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* de fecha 19 de diciembre de 2002), en el cual se señala que su atribución consiste en coordinar políticas

y programas para impulsar el desarrollo de este nivel educativo que comprende tres subsistemas: el bachillerato general, la educación profesional técnica, y el bachillerato tecnológico.

Según el *Programa Nacional de Educación 2001–2006*, la educación media superior se ofrece a los egresados de la educación básica como posibilidad de continuar sus estudios y así enriquecer su proceso de formación. El objetivo de este nivel es adquirir conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan construir con éxito su futuro, ya sea que decidan incorporarse al mundo del trabajo o proseguir con su preparación académica. Y para la Subsecretaría de Educación Media Superior, dependencia de la SEP, en el documento *Institucional*, (2008), la describe como la etapa de educación formal que se caracteriza por:

- a) La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje.
- b) Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados.
- c) Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural.

Además se indica que es esencialmente integral, propedéutico, formativo, entendiendo por estos términos que integral: se refiere a las dimensiones (cognitivas, axiológicas, físicas y sociales), para consolidar los distintos aspectos de su personalidad; propedéutico: porque prepara al estudiante para ingresar a la educación superior al ofrecerle contenidos de estudio que le permiten adquirir conocimientos, habilidades y valores, en el campo científico, humanístico y tecnológico; y formativo: que no se reduce a la transmisión, recepción y acumulación de información, sino que pretende hacer partícipe al alumno de su proceso educativo, propiciando la reflexión y comprensión de cómo y para qué se construye el conocimiento, es decir, tener conciencia de las razones que lo fundamentan, además, brindarle los elementos

metodológicos necesarios para entender de manera objetiva y crítica su realidad.

El Objetivo 1 del *Programa Sectorial de Educación 2007–2012* (2007), puntualiza que se deben establecer las competencias para la vida y el trabajo para que todos los estudiantes de bachillerato las desarrollen y que sean la unidad común que defina los mínimos requeridos para obtener una certificación nacional en el nivel medio superior; y en el Objetivo 3, se propone impulsar el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el aprendizaje, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

En el Objetivo 4, se propone ofrecer una educación integral, en el sentido de que se equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. Este último aspecto sobresale ya desde el Plan Nacional anterior, ya que la interculturalidad es una exigencia transversal a los diversos ámbitos de la vida social y cultural en los sistemas educativos a nivel internacional.

También en el apartado 4.4 del Objetivo 4 del citado *Programa Sectorial*, se pide incorporen contenidos de aprendizaje referidos a la reflexión que apoye asumir actitudes saludables hacia la sexualidad, el cuidado de su salud y del medio ambiente, la práctica de algún deporte o actividad física, y el aprecio por el arte y la cultura.

1.2.2 Retos actuales del nivel medio superior en México

Se reconoce que el bachillerato está por debajo de las necesidades que la educación requiere en nuestro país, por lo que el *Programa Nacional 2001-2006*, planteó hace ya casi una década, responder a las exigencias del desarrollo nacional: proporcionar una identidad propia y diferenciada de la educación superior y dar respuesta al problema que significa la contradicción

entre el alto nivel de ingreso de los egresados de secundaria a preparatoria, y la baja retención y eficiencia terminal en el bachillerato.

También se propuso reconocer que la educación media superior puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa, educada y próspera debido a la presencia de esta oferta educativa en más de la mitad de los municipios mexicanos; al impacto directo que puede tener en el fortalecimiento de la competitividad individual y colectiva en el mundo actual, ya que es un recurso para combatir la desigualdad social y escapar de la pobreza.

Además se propuso un conjunto de objetivos estratégicos, políticas y líneas de acción para fortalecer este nivel educativo en el país: ampliar su cobertura con equidad, poniendo especial atención a los grupos más desfavorecidos y a los jóvenes indígenas para que pudieran acceder, permanecer en los programas y terminar oportunamente sus estudios.

Asimismo buscó crear las condiciones para contar con una educación media superior de buena calidad y con identidad propia mediante la reforma del currículo y la introducción de diferentes elementos pedagógicos relacionados con la educación basada en el aprendizaje y la formación y actualización de profesores. El *Programa Sectorial 2007-2012*, ya enfatiza y tiene como meta específica la reforma curricular, de tal forma que el Objetivo 1, tiene como uno de sus indicadores la reforma completa de la educación media superior.

Se propone también fomentar la cooperación entre las escuelas de educación media superior, la vinculación con el entorno para impulsar la conformación de un sistema integrado, coordinado y flexible que facilite la movilidad y el intercambio de estudiantes entre los programas educativos, de profesores y personal directivo, así como asegurar la pertinencia de sus contenidos.

1.2.3 Diversidad de oferta educativa en el nivel medio superior

Actualmente este nivel de educación, mantiene una gama diversa de programas educativos, adscrito a las diversas instituciones que la imparten u organizado en función de las definiciones del subsistema educativo.

En el diagnóstico del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (SEP, 2001), se hace referencia a las instituciones que ofrecen el bachillerato propedéutico u opción educativa previa a la educación universitaria. A continuación se presentan todas las instituciones que cita el *Programa*, para reconocer la variedad del bachillerato nacional y situar el bachillerato general, modalidad en la que se ubica esta investigación. De forma particular debe presentarse al bachillerato universitario, es decir, el que imparten las universidades autónomas ubicadas en las diferentes entidades federativas, aunque es importante decir que cada universidad construye su propio currículo, ciertamente el bachillerato general es la modalidad más extendida.

Las instituciones en que se puede cursar el bachillerato propedéutico, según lo describe el *Programa Nacional 2001-2006*, son las siguientes:

- Los bachilleratos de las universidades autónomas por ley, son un conjunto de propuestas curriculares diferentes, ya que cada una aprueba sus propios planes y programas de estudio, y aplican sus normas y formas de operación específicas.
- Los colegios de bachilleres, conformados por el Colegio de Bachilleres de carácter federal y los Colegios de Bachilleres estatales ofrecen programas educativos con el objetivo de proporcionar una educación, y crear en los alumnos una conciencia crítica que les permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.
- Los bachilleratos estatales como los universitarios conforman un conjunto heterogéneo de propuestas curriculares y formas de operación, y han sido creados en los estados para responder al incremento de la demanda educativa en las entidades.
- Las preparatorias federales por cooperación ofrecen programas con los primeros 4 semestres como tronco común y los 2 últimos a materias optativas. Operan de acuerdo con las normas que establece la SEP y están dirigidas por una asociación civil creada ex profeso para su organización y administración. Generalmente se ubican en poblaciones rurales o suburbanas pequeñas.
- Los centros de estudio de bachillerato siguen el plan de estudios del bachillerato general de la SEP con duración de 6 semestres. Iniciaron en 1990

y surgieron como resultado de la reestructuración de los Centros de Bachillerato Pedagógico federales.

- Los bachilleratos de arte ofrecen programas propedéuticos para ingresar a las escuelas profesionales de arte. Utilizan el tronco común de la SEP y cuentan con áreas de especialización artística. Dependen del Instituto Nacional de Bellas Artes y son de carácter federal.
- Los bachilleratos militares de las Escuelas Militares de Transmisiones y Militar de Materiales de Guerra ofrecen una formación básica que incluye actividades y entrenamiento militar, además permite a los futuros militares continuar sus estudios profesionales en la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea u otra institución de educación superior.
- La preparatoria abierta es una modalidad no escolarizada que propicia el estudio independiente o autodirigido. En 1995 inició la transferencia de la operación a las entidades federativas.
- La preparatoria del Distrito Federal, que inició actividades en 1997 y ofrece un currículo que permite la elección de los cursos por parte de los alumnos de acuerdo con sus necesidades e intereses. El 70% de la carga horaria está dedicada a las ciencias sociales y el resto a las ciencias exactas. Depende del Instituto de Educación Media del Distrito Federal y es financiado por el Gobierno de la Ciudad.
- Los bachilleratos federalizados aplican el mismo plan de estudios que las preparatorias federales por cooperación, pero son de carácter privado.
- Los bachilleratos particulares ofrecen programas propedéuticos mediante el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) otorgado por el gobierno federal, por los gobiernos de los estados o por alguna institución de educación superior autónoma y pública facultada por ley para otorgar reconocimiento a instituciones particulares.
- El telebachillerato que actualmente opera en 11 entidades federativas y el video-bachillerato impulsado recientemente en el estado de Guanajuato.

Antonio Ríos y García Flores (2003:17), muestran la información anterior que se concentra en el Cuadro 7 y a continuación presentamos con las 17 modalidades que ofrecen servicios educativos, una de las cuales son las

Escuelas incorporadas a las universidades, a la que pertenece la institución educativa en la que se desarrolla este trabajo.

Instituciones o dependencias que coordinan el servicio	Tipos de escuelas de educación media superior.
Dirección General del Bachillerato (DGB), SEP- SESIK	<ul style="list-style-type: none"> • Preparatorias federales por cooperación • Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas • Centros de Estudios de Bachillerato (CEB) • Escuelas preparatorias particulares incorporadas • Bachillerato semiescolarizado • Preparatoria abierta • Educación media superior a distancia*
SEP-SESIK	• Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)
Gobiernos Estatales	<ul style="list-style-type: none"> • Bachilleratos estatales • Colegios de Bachilleres estatales • Telebachilleratos • Video-bachillerato
Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)	• Bachilleratos de arte
Secretaría de la Defensa Nacional	• Bachilleratos militares
Universidades autónomas y estatales	<ul style="list-style-type: none"> • Bachillerato de las universidades • Escuelas incorporadas a las universidades
Instituto de Educación Media del Distrito Federal	• Preparatoria del Distrito Federal

Cuadro 7. Modalidades del servicio educativo en el nivel medio superior.

*Opera con la participación de los gobiernos estatales.

Fuente: *Programa Nacional de Educación*, 2001-2006.SEP

1.2.4 El nivel educativo respecto de lo que aporta al nivel subsecuente

El documento *Institucional* (2008), de la Subsecretaría de Educación Media Superior, presenta en su estructuración lo que contempla como el quehacer del bachillerato general. Se consideran, entre otros aspectos, tres apartados en el plan curricular, los cuales constituyen el eje vertebrador del mapa curricular para responder a la situación actual tanto en el aspecto académico como para la inserción laboral: formación básica, formación propedéutica y formación para el trabajo, que más abajo se expondrán, y que se entienden como previos a los ámbitos social laboral o al superior académico.

Se mencionan líneas de orientación curricular para el bachillerato general que se establecen para explicitar en el plan de estudios la inserción de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes que fortalezcan los aspectos esenciales para la formación del bachiller, que desde luego no son desarrollados en una asignatura específica, sino a través de actividades

didácticas relacionando las diferentes orientaciones de las asignaturas con la experiencia práctica del estudiante.

Las líneas de orientación son: Desarrollo de habilidades del pensamiento, Metodología, Valores, Educación ambiental, Derechos humanos y Calidad, y se describen a continuación, extractando el contenido del documento mencionado.

El desarrollo de habilidades del pensamiento es un aspecto que se menciona como prioritario para que el estudiante adquiera la capacidad de construir el conocimiento de manera creativa. Se justifica esta perspectiva aduciendo que el aprendizaje es producto de la conducta activa del estudiante. Por tanto la selección de contenidos, las estrategias didácticas y los materiales que apoyen el proceso educativo, deben estar dirigidos hacia la producción y apropiación del conocimiento, mediante la instrumentación de actividades que promuevan el trabajo, el desarrollo intelectual y la creatividad.

Con la línea de acción metodológica se pretende iniciar al estudiante en el conocimiento y manejo de la ciencia y sus métodos, a la vez que se fortalecen los procesos de razonamiento lógico, con el propósito de ofrecer las herramientas teórico-metodológicas para provocar una actitud de búsqueda constante de inferencias válidas y acercarse al conocimiento por medio de procedimientos sistemáticos de investigación. Esta actitud debe incentivarse en todas las asignaturas del plan de estudios.

En el apartado formativo de los valores, el documento los asume como patrimonio de la cultura y constituyentes esenciales de la formación integral, más aún, los pone como punto de partida para una realización armónica del individuo, de ahí que se dice de ellos que se promoverá la adquisición y el fortalecimiento de actitudes para inculcar la vivencia del sentido de libertad, justicia, identidad nacional, solidaridad, honestidad, responsabilidad, democracia, amor a la verdad, etc., y a través de ellos incidir en el proceso de transformación social y humana. Como consecuencia de ello los valores se verán reflejados no sólo en el plan de estudios, sino en todo el desarrollo del

proceso educativo, y por tanto los estudiantes se constituirán en actores, modeladores y promotores de los principales valores humanos.

El componente de educación ambiental se ofrece como respuesta a la situación crítica que se vive en los diferentes ámbitos sociales, por tanto se pretende que el estudiante adopte una actitud crítica ante el medio circundante, se haga corresponsable y contribuya a la conservación del equilibrio ecológico, a la preservación de la biodiversidad y al uso racional de los recursos naturales, sea como un ciudadano común en un ambiente laboral o cualquiera de los campos en su desarrollo profesional. Estos temas se abordarán con mayor énfasis en las asignaturas del campo de las ciencias naturales.

En la línea de orientación referida a los derechos humanos se resalta como indispensable porque permite implantar una cultura de responsabilidad social, y al mismo tiempo ayuda a reconocer las garantías individuales conferidas a los miembros de la sociedad en las legislaciones de las diferentes naciones. Se menciona que la formación en esta línea hace posible el desarrollo de actitudes de respeto hacia la individualidad, hacia el grupo y hacia el contexto social, al partir de un principio de justicia que orienta el comportamiento humano para la libertad personal y en la vida socialmente interdependiente.

Calidad es el último aspecto al que se hace referencia como línea de orientación curricular para el bachillerato general y se entiende como el creciente perfeccionamiento en el proceso educativo para contribuir a la formación de individuos y de una sociedad mejores para desempeñarse en los ámbitos profesional y humano. A fin de cuentas se trata de inculcar en el proceso educativo, adoptar una tendencia permanente, para actuar, para trabajar y para trasladar la propia experiencia al mejoramiento de las condiciones de vida.

Concluyendo. La presentación de estas líneas de acción u orientación confirman que el bachillerato está contemplado en el sistema educativo, como la etapa que prepara al estudiante para hacerse responsable tanto en el aspecto académico como en el aspecto social, por tanto, el bachillerato ya

aporta al estudiante los elementos para ser un sujeto responsable y capacitado, “su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo” (*Institucional*, 2008).

1.2.5 El nivel educativo como nivel terminal o de carácter bivalente

El nivel medio superior es la antesala de la educación superior pero puede también ser un nivel formativo terminal, a ello hace referencia el bachillerato denominado bivalente, que se caracteriza por tener una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica y otro de carácter propedéutico, para quienes lo cursan puedan continuar los estudios de tipo superior. De esta estructuración se da cuenta en el *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*.

Este bachillerato de carácter bivalente se presenta en dos formas principales: tecnológico y educación profesional técnica. En ellos enfatiza en la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción, además de la realización de prácticas profesionales fuera de la escuela y de actividades de servicio social. Estas prácticas y actividades tienen carácter obligatorio para obtener el título de la especialidad correspondiente.

Los planes de estudio del bachillerato tecnológico tienen dos componentes: un tronco común y los cursos de carácter tecnológico relacionados con las diferentes especialidades. Según la información de *Programa Nacional*, la mayor parte de los alumnos que realizan dichos estudios, se encuentra inscrito en el sistema escolarizado, aunque también se puede cursar la modalidad abierta.

Las instituciones que ofrecen el bachillerato tecnológico bivalente son:

- Instituciones dependientes del gobierno federal de:
 - + Educación Tecnológica Industrial
 - + Educación Tecnológica Agropecuaria

- + Educación en Ciencia y Tecnología del Mar, y la formación está relacionada con los sectores industrial y de servicios, agropecuario y forestal, y de la pesca y acuicultura.
- Los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE's).
- Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional.
- Centros de Enseñanza Técnica Industrial.
- Escuelas de Bachillerato Técnico con opciones terminales de naturaleza técnica, impartida por diferentes organismos.

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) es la principal institución de educación profesional técnica y se caracteriza por impartir una formación orientada a la inserción en el mundo del trabajo a través de módulos de educación basada en normas de competencia laboral.

1.3 Plan de estudios del bachillerato general 2008

La educación media superior o bachillerato, como se mencionó, tiene carácter propedéutico principalmente, y se ofrece en instituciones públicas y particulares. Curricularmente busca formar al estudiante para que acceda a la educación superior, aunque en la práctica para muchos es el último nivel de estudio según las estadísticas mencionadas.

En el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, se informa que este bachillerato proporciona al estudiante una preparación básica general que comprende conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje. Los planes de estudio se organizan en dos núcleos formativos: uno básico en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación, y otro propedéutico que se imparte en los últimos semestres y se organiza en cuatro áreas: físico-matemáticas e ingenierías, biológicas y de la salud, sociales, y humanidades y artes.

Sin embargo, como se hizo mención, el mismo *Programa* anunciaba ya la necesidad de realizar una reforma de este plan de estudios, para adecuarlo a las circunstancias actuales tanto nacionales como las exigidas por el entorno de la globalización y por los resultados obtenidos en la evaluaciones realizadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) a través del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, por sus siglas en inglés (PISA). De ahí que estas exigencias han hecho que la SEP dé respuesta, y después de diversos foros de análisis realizados, en el Congreso Nacional del Bachillerato, se ha llegado a la conclusión de presentar un nuevo plan de estudios, el que regirá los próximos años, y entrará en vigor a partir del ciclo 2008-2009, según la *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México* (2008).

Al igual que el plan de estudios actual, tiene una duración de seis semestres, los cuales se originaron en 1990 y surgieron como resultado de la reestructuración de los Centros de Bachillerato Pedagógico federales, aunque la *Reforma* de 2008 plantea tres grandes apartados, como ya se mencionó: formación básica, formación propedéutica y formación para el trabajo, considerando lo que significa este nivel de enseñanza: esencialmente formativo, integral y propedéutico. Además, este plan recoge lo señalado por Delors (1996), el “aprender a aprender” y se concreta en los pilares que constituyen las bases de la educación para la vida.

A continuación se describen los tres apartados, siguiendo la información del documento *Institucional* (2008), de la Subsecretaría de EMS:

Núcleo de Formación Básica. Se define a partir del “tronco común”, establecido en el Acuerdo Secretarial No. 71, citado por el Acuerdo 159 (1991).

La formación básica es el núcleo de identificación del bachillerato, porque permite comunicar los contenidos universales de la cultura y se considera como el cuerpo mínimo de conocimientos, actitudes y valores, que deben poseer los estudiantes para participar activamente en su formación y constructivamente en el cambio de la realidad, así como contribuir a la convivencia, comprender su

medio y saber comunicarse. En el documento se estima que con estos aprendizajes el estudiante tiene la posibilidad de formar su personalidad adulta, continuar su educación profesional e integrarse a la sociedad.

Su finalidad es brindar una formación general, considerada esencial para todo bachiller a nivel nacional, y le proporciona una cultura científica, tecnológica y humanística, además de las herramientas metodológicas que lo integren.

Los objetivos del núcleo de formación básica serían los siguientes:

- Transmitir la cultura universal básica, atendiendo tanto a sus intereses como a sus necesidades individuales y sociales, así como a los objetivos, filosofía y políticas educativas institucionales.
- Dotar al estudiante de la formación y conocimiento que le permitan:
 - o Adquirir los elementos básicos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, que le ayuden a lograr una explicación racional de la naturaleza y de la sociedad.
 - o Adquirir los conocimientos básicos del bachillerato, profundizar en algunas disciplinas y capacitarse para el trabajo.
 - o Asumir una actitud reflexiva, racional y sistemática ante el mismo ser humano y ante la naturaleza.
 - o Apreciar su entorno social y valorarse a sí mismo a través del conocimiento de valores.
 - o Realizar una síntesis personal acerca de la naturaleza y la cultura.

Este núcleo de formación básica, se ha estructurado en cuatro campos de conocimiento: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y el Histórico Social.

Núcleo de Formación Propedéutica. El documento *Institucional*, propone en este núcleo reforzar la función de preparar al alumno para continuar estudios superiores con asignaturas que le permitan profundizar sobre aspectos particulares de diversas disciplinas, y adquiera los elementos que le ayuden a definir sus intereses profesionales.

Este núcleo mantiene una estructura flexible, y está conformado por asignaturas de diversos grupos disciplinarios, para responder a los requerimientos que demandan las instituciones de educación superior, y se pretende que el estudiante incursione en temáticas específicas de las disciplinas para que respondan a las expectativas profesionales y profundicen en aspectos de la cultura científica, tecnológica y humanística.

Sus objetivos son:

- Ampliar y profundizar los conocimientos adquiridos en el núcleo de formación básica, para continuar con la educación integral.
- Brindar elementos formativos que orienten al estudiante en la elección y dedición profesional.
- Ofrecer una formación propedéutica que le permita incorporarse competentemente a los estudios superiores.

El núcleo está constituido por 6 asignaturas (3 pares) para ser cursadas en quinto y sexto semestres, con una carga de 3 horas semanales y 6 créditos cada una: 18 horas y 36 créditos, que representan el 11.18% del total del plan de estudios. Como se establece el carácter general del bachillerato, se propone elegir las asignaturas de al menos dos de los siguientes cuatro grupos disciplinarios, como se muestran en el Cuadro 8.

Grupo químico biológico

Temas selectos de Química I	Temas selectos de Química II
Temas selectos de Biología I	Temas selectos de Biología II
Temas selectos de Ciencias de la Salud I	Temas selectos de Ciencias de la Salud II

Grupo físico matemático

Temas selectos de Física I	Temas selectos de Física II
Cálculo Diferencial	Cálculo integral
Dibujo	Diseño gráfico

Grupo económico administrativo

Administración I	Administración II
Contabilidad I	Contabilidad II
Economía I	Economía II
Matemáticas Financieras	Probabilidad y Estadística

Grupo humanidades y ciencias sociales

Sociología I	Sociología II
Temas selectos de Psicología I	Temas selectos de Psicología II
Historia universal	Historia del arte
Literatura universal	Etimologías Grecolatinas
Derecho	Temas selectos de Derecho
Temas selectos de Filosofía I	Temas selectos de Filosofía II

Ciencias de la Comunicación I	Ciencias de la Comunicación II
-------------------------------	--------------------------------

Cuadro 8, tomado del documento *Institucional*, SEP.
<http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html>

Se propone evitar que las opciones de este núcleo promuevan una formación por áreas de conocimiento, que tiendan a la pre-especialización, para no tergiversar los objetivos y características del bachillerato general. Además, cada institución deberá ofrecer por lo menos dos opciones de formación propedéutica para que el estudiante tenga posibilidad de elegir según sus intereses.

Núcleo de Formación para el Trabajo. A diferencia del plan curricular vigente desde 1992, esta Reforma propone que el bachillerato general también eduque para el trabajo, y se presenta conceptualmente como una forma ideal de ejercer la actividad laboral. Se pretende formar estudiantes capaces de "ser en el hacer", es decir, que el trabajo sea una manifestación de sus capacidades, aptitudes y habilidades como una síntesis personal y social por excelencia.

Se menciona que esta capacitación, como contenido curricular, sea un reconocimiento del "trabajo" como una categoría de formación, en su sentido filosófico y social, es decir, con intencionalidad educativa para que el bachiller construya su personalidad y sea esta vía una manera de integrar conocimientos y actitudes que lo lleven a desarrollar su autonomía, pero además que refuerce su capacidad para reflexionar y crear, y asuma una actitud favorable para enfrentarse y resolver problemas cotidianos en el medio que le rodea.

Por otra parte, se trata de que este núcleo proporcione al estudiante una comprensión del carácter dinámico de la vida productiva, y le dé un significado personal y social y reconozca el valor que encierra esta esfera del quehacer humano, para reforzar actitudes de disposición y comprensión que proporciona el mundo laboral; además lo prepare en un campo laboral específico, por medio de procedimientos, técnicas e instrumentos.

De este núcleo se presentan algunos objetivos:

- Desarrollar conocimientos procedimentales (manejo de métodos, técnicas e instrumentos) que posibiliten al estudiante el desempeño de actividades relacionadas con un campo laboral específico.
- Adquirir conocimientos declarativos (conceptos, principios y teorías) que le permitan comprender los fundamentos de los procesos de trabajo para aplicarlos en situaciones diferentes.
- Desarrollar actitudes de valoración y responsabilidad, interés por aplicar el conocimiento en el mejoramiento del mismo trabajo, así como desempeñar actividades productivas y socialmente útiles que coadyuven a solucionar problemas de diferentes sectores de la sociedad.
- Preparar al estudiante para un trabajo responsable, creativo y solidario, tanto individualmente como en grupo.
- Promover una participación más activa y consistente en cuanto al desarrollo integral y sustentable de sus comunidades.
- Desarrollar su capacidad para el trabajo independiente, a partir de un sentido personal de iniciativa, innovación y creatividad.

El núcleo está estructurado por 8 asignaturas, las cuales se imparten en el quinto y sexto semestres (4 asignaturas en cada uno: 2 de 4 horas y 8 créditos y 2 de 3 horas y 6 créditos), que hacen un total de 28 horas y 56 créditos. Representa el 17.39 % del plan de estudios.

De este núcleo, el documento señala que cada institución debe impartir, como mínimo, una capacitación para el trabajo, la cual podrá elegirse de la siguiente relación: actividades acuícolas, actividades frutícolas, actividades pecuarias, administración, administración de la pequeña empresa, administración de recursos humanos, contable-administrativo, comunicación, conservación de alimentos, construcción, contabilidad, corte y confección, decoración de interiores, dibujo arquitectónico y de construcción, dibujo técnico industrial, diseño artesanal, electricidad, electrónica, enfermería, higiene y salud comunitaria, inglés, informática, laboratorista clínico, laboratorista químico, mecánica automotriz, mecánica dental, operaciones bancarias, secretariado, soldadura, taquimecanografía, trabajo social, tramitación aduanal, turismo.

Se señala que las capacitaciones deberán responder a las características y demandas del sector productivo de bienes y servicios, lo que implica la realización del estudio de factibilidad, previo a su diseño e instrumentación, y de acuerdo con los criterios establecidos en el “Marco metodológico para el análisis y diseño de las capacitaciones para el trabajo”. En caso de proponer alguna capacitación diferente a las señaladas, se debe hacer la fundamentación correspondiente para ser dictaminada por la Dirección General del Bachillerato.

En el Cuadro 9, se presenta el mapa curricular preaprobado por la Subsecretaría de Educación Media Superior, que se localiza en el documento *Institucional* (2008): <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html>

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCER SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H	ASIGNATURA	H
MATEMÁTICAS I	5	MATEMÁTICAS II	5	MATEMÁTICAS III	5	MATEMÁTICAS IV	3	HISTORIA DE NUESTRO TIEMPO	3	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3
GEOGRAFÍA	3	FÍSICA I	5	FÍSICA II	5	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3
QUÍMICA I	5	QUÍMICA II	5	HISTORIA DE MÉXICO II	3	ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA DE MÉXICO	4	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3
BIOLOGÍA I	4	BIOLOGÍA II	4	INDIVIDUO Y SOCIEDAD	4	FILOSOFÍA	4	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3	FORMACIÓN PROPEDEÚTICA	3
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	HISTORIA DE MÉXICO I	3	INFORMÁTICA I	3	INFORMÁTICA II	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	4	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	4
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	3	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	3	LITERATURA I	3	LITERATURA II	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	4	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	4
LENQUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3	LENQUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	3	LENQUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	3	LENQUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	3
	26		28	CULTURA REGIONAL	3	CULTURA GENERAL	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	3	CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	3
					29		26		26		26

COMPONENTE BÁSICO
 COMPONENTE PROPEDEÚTICO
 COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO
 ACTIVIDADES PARA ESCOLARES (ORIENTACIÓN EDUCATIVA, ACTIVIDADES ARTÍSTICO-CULTURALES Y DEPORTIVO RECREATIVAS)

Cuadro 9. Mapa curricular común de bachillerato del documento *Institucional* de la SEP, propuesto para unificar los planes de estudio. El pie del mapa curricular se reproduce en orden: Componente básico, Componente propedéutico, Componente de formación para el trabajo, Actividades para escolares (orientación educativa, actividades artístico-culturales y deportivo recreativas).

Se puede concluir de este apartado, que la reestructuración del bachillerato implica un reto que deberán afrontar todas las instituciones que proporcionan este servicio educativo. Este reto puede plantearse por lo menos en tres

aspectos: a) adecuación o modificación del plan de estudios según los señalamientos que presenta el plan de la Subsecretaría de Educación Media Superior; b) capacitación al personal docente en competencias* para la docencia, para el núcleo laboral, para la evaluación por competencias y complementación en la formación sobre el constructivismo; y c) estudio de factibilidad del núcleo laboral y las condiciones laborales, además de la infraestructura para lograr la implementación del mismo.

Por lo que se ha presentado en este apartado, se colige que las múltiples propuestas de bachillerato general que en este momento existen y se ofrecen por las diversos instituciones, dejarán de tener vigencia y tendrán que adecuarse a este modelo de bachillerato, desde luego, realizando las adecuaciones pertinentes a la institución y a la región.

1.3.1 La formación de lectores en el currículo del bachillerato general

En la presente investigación este apartado tiene relevancia especial, pues como se ha dicho, este nivel de formación es el último que aporta al estudiante una visión amplia de la cultura y de los aspectos que la constituyen, teniendo como punto de partida el uso de una lengua y todo lo que con ella se confiere.

En este sentido, hacer una revisión explícita de los programas de estudio es una cuestión obligada, para dar cuenta de la importancia que en este nivel se le confiere a la lectura y a la escritura, pues son la herramienta y materia prima para que se pueda desarrollar a cabalidad la formación, y es el último momento de la educación formal en el que se pueden cubrir las ausencias de información, y se pueden corregir los yerros cometidos en las etapas anteriores. Por tanto, se presenta aquí una revisión de los planes de estudio y el abordaje que se hace solamente de la lectura, pues es el punto de interés para esta investigación.

* El término competencias, será desarrollado en el capítulo teórico.

Con base en la información que entrega la SEP a través de la Dirección General del Bachillerato y la Dirección de la Coordinación Académica en la Serie: Programas de Estudio (2004-05) y (2004-12), se concluye que los programas del Bachillerato que corresponden al mapa curricular de 2008, todavía no están desarrollados, por tanto la información que se presenta en este apartado, podrá ser confrontada con los programas que se elaboren posteriormente por la Subsecretaría de EMS.

En la revisión realizada de los Programas de Estudio citados *Taller de Redacción I y II* (2004-05 y 2004-12), programas vigentes, se contemplan de manera explícita la lectura y la formación de lectores, aunque no aportan una definición formal de qué es la lectura y qué son las estrategias de comprensión lectora, objeto de estudio de esta investigación. Los datos encontrados se presentan a continuación.

En la Fundamentación de los Programas de Redacción I y II, tres perspectivas teórico metodológicas los respaldan, según se lee en ellos: enfoque comunicativo de la lengua, constructivismo y adquisición de competencias. Con ello se pretende que el estudiante pase de ser un actor pasivo y participe en el proceso para la construcción de nuevos sentidos textuales, como producto de su comprensión lectora; se responsabilice de la construcción de su conocimiento; desarrolle habilidades lectoras y de producción escrita; y mejore la competencia comunicativa en cualquiera de los ámbitos de su vida.

Entre los aspectos que se mencionan como necesarios para lograr lo anterior, en el Programa del *Taller de Redacción I*, resaltan los siguientes:

- que el estudiante sea un lector experto y un escritor autónomo, por lo que se debe fomentar el gusto por leer y escribir constantemente;
- despertar actitudes y hábitos para lograr metas significativas que permitan “aprender a aprender” y enriquecer las estructuras cognitivas;
- trabajar en equipo en forma responsable, cooperativa y respetuosa, con la finalidad de formar ciudadanos participativos y de esa manera se potencie su ser, hacer y comunicar, e impulsen la democracia y la justicia en cualquier ámbito.

También se considera que otro actor indispensable del proceso es el docente, a quien se le demanda una interacción discursiva, comprometida para crear ambientes propicios para el trabajo en el aula; debe planear, preparar, problematizar, reactivar conocimientos previos, modelar, exponer, complementar, regular o ajustar su práctica educativa; ofrecer guías de lectura y materiales de lectura significativos, auténticos y pertinentes.

Por último, en esta parte introductoria, se plantean diversas acciones para abordar los contenidos temáticos y lograr el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, de ellas, sólo se mencionan las que se refieren al tema que interesa para esta investigación:

- Habilidades del Pensamiento. Propiciar la construcción creativa de textos escritos y orales que fortalezcan el razonamiento lógico para ser coherente con lo que se dice y lo que se desea expresar, y con lo que finalmente se produce.
- Metodología. Trabajar en actividades de investigación documental, técnicas expositivas, estrategias de comprensión de lectura, lectura de textos modelo, etc., utilizando estrategias de comprensión de la lectura al producir un resumen, una reseña descriptiva y/o valorativa, informes y paráfrasis para exponerlos en forma oral con recursos de apoyo.

El Objetivo del *Taller de Redacción I* propone que el estudiante desarrolle sus habilidades comunicativas (leer, escuchar, escribir y hablar) mediante la elaboración de textos personales y expositivos, acciones de investigación documental y técnicas expositivas.

En cuanto al desglose de las unidades, sobre todo el *Taller de Redacción I* presenta mayor cantidad de contenidos de los que conviene dar cuenta, por la relación que tienen con el tema de este trabajo. En el Cuadro 10, se exponen dichos contenidos, atendiendo a la nomenclatura de los programas.

UNIDAD I	Comunicación: comprensión y producción de textos diversos.	ASIGNACIÓN DE TIEMPO	24 horas
OBJETIVO DE UNIDAD			
El estudiante redactará diversos textos, obteniendo información mediante el uso de diversas			

UNIDAD I	Comunicación: comprensión y producción de textos diversos.	ASIGNACIÓN DE TIEMPO	24 horas
estrategias de comprensión de lectura y acciones de investigación documental de calidad.			
CONTENIDO	OBJETIVOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA SUGERIDA	
1.1 Comunicación, lectura y escritura. 1.1.3 Proceso de lectura: prelectura, lectura y poslectura. 1.2 Tema y propiedades de prototipos textuales. 1.2.3 Exposición. 1.5. Lectura en voz alta y comprensión auditiva. 1.5.1 Lectura. 1.5.2 Audición.	El estudiante: 1.1. Explicará los procesos de comunicación, lectura y escritura, considerando su forma escrita y oral, así como su intención comunicativa. 1.2. Describirá las características generales del tema y las propiedades textuales de los prototipos previamente señalados, a través del uso de diversas estrategias de lectura. 1.5. Leerá diversos textos en voz alta, destacando la importancia de una lectura de calidad para lograr mantener la	Modalidad Didáctica • Lluvia de ideas. • Investigación documental. • Equipos cooperativos. • Exposición.	
		Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje
		- Explorar conocimientos previos del estudiante a través de una lluvia de ideas o en forma escrita con un cuestionario sobre ¿qué es la lectura interactiva?, ¿cuáles son los elementos del proceso comunicativo?, ¿cómo leer?, ¿para qué, por qué y para quién escribir?, ¿cómo escribir? -Retroalimentar al grupo sobre los elementos básicos de la comunicación, lectura y escritura y solicitar que expongan al grupo su esquema.	-Integrarse en binas para explicar procesos de comunicación, lectura y escritura (tarea de clase).
		-Instruir a los alumnos en la selección de diversos textos para realizar el análisis de sus propiedades. -Presentar al grupo las propiedades características de cada prototipo seleccionado. -Solicitar la elaboración de un cuadro comparativo acerca del tema y propiedades de prototipos textuales. -Exponer información complementaria. -Instruir a los alumnos para que elaboren una lista de	-Instruir a los alumnos para que elaboren una lista de cotejo sobre las características que se deben de considerar al leer en voz alta.

UNIDAD I	Comunicación: comprensión y producción de textos diversos.	ASIGNACIÓN DE TIEMPO	24 horas
	atención de un auditorio.	<p>cotejo sobre las características que se deben de considerar al leer en voz alta.</p> <p>-Organizar al grupo en binas para ejercitar la lectura en voz alta y coevaluación auxiliados de una lista de cotejo.</p> <p>-Organizar al grupo para llevar a cabo un concurso interno de lectura en voz alta.</p> <p>-Moderar el concurso y establecer criterios para ganar.</p>	<p>-Organizar al grupo en binas para ejercitar la lectura en voz alta y coevaluación auxiliados de una lista de cotejo.</p> <p>-Organizar al grupo para llevar a cabo un concurso interno de lectura en voz alta.</p> <p>-Moderar el concurso y establecer criterios para ganar.</p>

Cuadro 10. Tomado del *Taller de Lectura y Redacción I*. Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, pp. 8-11.

Llama la atención en el Programa de *Taller de Redacción I*, que la Unidad III, Cuadro 11, esté dedicada exclusivamente para el aprendizaje de los textos expositivos, que serán definidos en el capítulo Teórico de esta tesis, tanto en su conocimiento como en su elaboración, por lo que se transcribe literalmente esa Unidad, pues hay coincidencia con el tema de la investigación, dado que los textos expositivos tienen relevancia en la enseñanza escolarizada, además de que son los que más abundan en los programas escolares.

UNIDAD III	Textos expositivos	ASIGNACIÓN DE TIEMPO	24 horas
OBJETIVO DE UNIDAD			
El estudiante: Redactará un texto expositivo, mediante el desarrollo de una investigación documental en la que demuestre criterios de calidad y manejo de las habilidades comunicativas (leer, escuchar, hablar y escribir) que le permitan presentarlo ante un grupo.			
CONTENIDO	OBJETIVOS TEMÁTICOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA SUGERIDA	
3.1 Situación	El estudiante: 3.1. Describirá las	Modalidad Didáctica -Grupos cooperativos. -Lluvia de ideas. -Exposición. -Investigación documental.	
		Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje
		-Propiciar lluvia de ideas acerca de la función y la	-Participar en la lluvia de ideas acerca de los

UNIDAD III	Textos expositivos	ASIGNACIÓN DE TIEMPO	24 horas
<p>comunicativa de los textos expositivos.</p> <p>3.1.1 Referencial.</p> <p>3.1.2 Apelativa.</p> <p>3.1.3 Metalingüística.</p>	<p>diversas funciones de lenguaje que emplean los textos expositivos, a partir del análisis y la lectura de diversos modelos.</p>	<p>importancia de un texto expositivo.</p> <p>-Solicitar información en fichas de trabajo sobre la función referencial, la apelativa y poética del lenguaje y la situación comunicativa de los diversos tipos de textos expositivos.</p> <p>-Aplicar un cuestionario sobre la situación comunicativa y la función referencial de los textos expositivos.</p> <p>-Orientar al grupo en la lectura de textos expositivos para que identifiquen sus funciones y los prototipos que se usan en su redacción.</p>	<p>conceptos a estudiar en el desarrollo del tema.</p> <p>-Elaborar fichas de trabajo sobre la función referencial, la apelativa y poética del lenguaje y la situación comunicativa de los diversos tipos de textos expositivos.</p> <p>-Resolución de cuestionario.</p> <p>-Leer y analizar diversos modelos de textos expositivos para identificar sus funciones y prototipos</p>
<p>3.2 Estructuras.</p> <p>3.2.1 Externas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formato variable. • Introducción. • Desarrollo. • Conclusión. • <p>Bibliohemerografía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Índice. • Notas a pie de página (modelos y variantes). <p>3.2.2 Internas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje denotativo. • Tecnicismos, prefijos, sufijos, neologismos, arcaísmos. • Uso de prototipos. • Conectores. • Cohesión. • Palabras clave. 	<p>3.2. Describirá los elementos estructurales del texto expositivo, mediante la lectura y el análisis de diferentes modelos.</p>	<p>-Instruir a los alumnos en la selección de diversos modelos de textos expositivos.</p> <p>-Generar una lluvia de ideas sobre los elementos estructurados observados en los textos solicitados.</p> <p>-Guiar la elaboración de un listado que enumere las características internas y externas observadas en los textos solicitados.</p> <p>-Orientar y retroalimentar la coevaluación del trabajo realizado.</p>	<p>-Presentar los modelos solicitados.</p> <p>-Participar en una lluvia de ideas sobre los elementos estructurados localizados en los textos solicitados.</p> <p>-Elaborar un listado con las características internas y externas de los textos expositivos.</p> <p>-Coevaluar los trabajos elaborados.</p>
<p>3.3. Tipos.</p> <p>3.3.1. Periodísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noticia (nota informativa). • Crónica. 	<p>3.3. Redactará diversos tipos de textos expositivos, considerando cada una de sus</p>	<p>-Presentar un esquema donde se clasifiquen los textos expositivos.</p> <p>-Orientar al grupo para que en equipos de trabajo</p>	<p>-Complementar el esquema presentado por el profesor sobre la clasificación de los textos expositivos.</p>

UNIDAD III	Textos expositivos	ASIGNACIÓN DE TIEMPO	24 horas
<ul style="list-style-type: none"> • Reportaje. • Entrevista. • Columna. 3.3.2. Históricos. <ul style="list-style-type: none"> • Monografía. • Biografía. 3.3.3. Escolares. <ul style="list-style-type: none"> • Reseña descriptiva. • Reporte de investigación. - Planeación. - Uso de instrumentos de investigación. - Organización en esquemas. - Exposición escrita y oral con recursos. - Audición con normas. 	características y funciones, para presentarlos ante un grupo.	expliquen los diferentes tipos de textos expositivos. -Cuestionar y retroalimentar en forma oral la explicación de los alumnos con respecto a la clasificación de los textos expositivos. -Instruir en la redacción de un texto expositivo.* (*Se sugiere que para la elaboración del texto expositivo éste considere la metodología para la elaboración un reporte de investigación.)	-Exponer por equipos la clasificación de los textos expositivos. -Responder a los cuestionamientos para retroalimentar las actividades anteriores. -Redactar un texto expositivo, considerando los pasos para elaborar un reporte de investigación.

Cuadro 11. Tomado del *Taller de Lectura y Redacción I*. Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, pp. 22-24.

Después de dar cuenta de los contenidos del programa sobre los aspectos la lectura, y en particular sobre los textos expositivos, puede decirse, en principio, que hay un interés explícito que se manifiesta en los planes de estudio que presentan. Los dos programas Taller de Redacción I y II, se enfocan en el conocimiento y la producción de los diferentes tipos de textos, y como ya se mencionó, la Unidad III de Redacción I, se enfoca en los textos expositivos. El esquema utilizado para el desarrollo de los contenidos, expresa cómo llevar a cabo los aprendizajes de los textos. También se respaldan estos programas en una bibliografía amplia, reciente y puntual sobre la temática. Sin embargo, falta una definición explícita en la fundamentación sobre lo que se entiende por lector, lectura, texto, docente como mediador, que servirían como elementos relevantes y guías para llevar a cabo el desarrollo de los aprendizajes.

Por otra parte, la Fundamentación del programa al presentar las líneas de desarrollo curricular: desarrollo de habilidades del pensamiento, metodología,

valores, educación ambiental, democracia y derechos humanos, calidad y comunicación, deja ver un acercamiento a la concepción sociocultural de la formación de los estudiantes, aunque no se nombre literalmente.

Se deja constancia pues, de que por lo menos en los planes curriculares revisados, ya hay una perspectiva holística y se rebasan las concepciones lingüística y psicolingüística del aprendizaje de la lengua, y en este caso de la lectura.

Para concluir la revisión de los contenidos del programa, se presenta el proceso de evaluación que se propone. La evaluación contempla aspectos formativos, declarativos, procedimentales y actitudinales. Los aspectos que se revisan tienen que ver con los contenidos declarativos y procedimentales. A continuación se transcriben los contenidos de evaluación de las dos unidades revisadas, del mismo documento *Taller de Redacción I*, Cuadro 12.

Unidad I	Unidad III
<p>Contenidos declarativos Se evaluará la comprensión de los siguientes conceptos: denotación y connotación, funciones de la lengua: poética, fática. Signos de puntuación; señalamiento de elementos de la situación comunicativa: enunciador, enunciatario, mensaje, intención, contexto y contacto. Identificación de prototipos señalados y algunas propiedades textuales; descripción de variedades textuales. Las evidencias de aprendizaje se podrán generar a partir de la elaboración de fichas bibliográficas, hemerográficas y de trabajo: resumen, cita textual y mixta; borrador de paráfrasis y se podrán utilizar listas de cotejo para el registro del cumplimiento de criterios de trabajo.</p> <p>Contenidos procedimentales Se evaluarán habilidades y destrezas comunicativas tales como producciones orales (claridad, pausas y entonación); producciones escritas: rasgos distintivos, prototipos textuales: narración, descripción, exposición, explicación, argumentación y diálogo; conversacionales; propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión), a través de la resolución de un guión de reflexión; realización de guías de lectura, listados de características y elementos textuales. Explicaciones escritas sobre procesos de comunicación, lectura y escritura con ortografía, puntuación y creatividad. Exposiciones de diversos niveles de comprensión textual. Uso de vocabulario textual en nuevas composiciones escritas. Expresión oral: lectura en voz alta debates y charlas: con claridad, entonación y volumen. Realización de investigación documental: de fichas bibliográficas, hemerográficas y de trabajo (resumen, cita textual y mixta) y bitácora.</p>	<p>Contenidos declarativos Se evaluará la adquisición de conocimientos conceptuales relacionados con las características, estructura y tipos de textos expositivos. Identificación de elementos textuales: comunicativos y estructurales. Se podrán utilizar instrumentos como lista de cotejo o cuadros comparativos de características estructurales o de información textual significativa al tema.</p> <p>Contenidos procedimentales Se evaluarán habilidades y destrezas en la producción de situaciones comunicativas, estructuras de redacción, tipos de textos, la realización de una guía de lectura, exposición de diferentes niveles de comprensión de la lectura de textos expositivos, uso de variedad y precisión de léxico, realización de investigación documental de calidad con base en fichas bibliográfica, hemerográficas y de trabajo: resumen, cita textual, y otras, uso de materiales de apoyo para la exposición oral, el registro del cumplimiento o no de los criterios de desempeño se podrá apoyar en listas de cotejo, guías de observación y escalas valorativas.</p>

Cuadro 12. *Taller de Redacción I*, Dirección General de Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, Unidad I, p. 12, Unidad III, p. 25.

Como se ve, la evaluación que se contempla, tiene que ver más con el dominio teórico de los elementos de los textos abordados para el aprendizaje, que con la demostración de habilidades de comprensión en las diversas circunstancias de la lectura. Sigue siendo evaluación de dominio de conceptos más que de situaciones reales. Aunque se utilizan algunas novedades en la práctica evaluativa, como la lista de cotejo, guías de observación y escalas valorativas, no se contempla la práctica a partir de textos reales y la comprensión de los mismos.

Estos programas fueron presentados en 2004 y 2005, cuando ya se tenía información del tipo de evaluación a gran escala utilizada por PISA, y ya conocidos los resultados de esas evaluaciones, es decir, evaluar en qué medida estudiantes de 15 años han adquirido conocimientos y habilidades para participar en la sociedad, y hasta qué punto son capaces de extrapolar lo aprendido para aplicarlo a situaciones tanto del ámbito escolar como extraescolar.

I.4 El bachillerato en la Universidad de Guadalajara

Para iniciar este apartado, es conveniente informar que el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, se encuentra en un proceso de modificación del plan de estudios, haciendo eco de los planteamientos del *Programa Nacional de Educación 2001–2006*. La pertinencia de la modificación tiene qué ver con las mismas circunstancias del bachillerato ya mencionadas en la revisión del bachillerato a nivel nacional.

Al revisar los presupuestos básicos que se pretenden cumplir según el documento base del *Bachillerato Propedéutico* (1992) de la Universidad de Guadalajara en el SEMS, se enuncia el bachillerato como ciclo de enseñanza media superior y antecedente para estudios de licenciatura, y debe atender la formación integral del estudiante como individuo y sujeto social, y desarrollar los conocimientos fundamentales de las ciencias y las humanidades, en una perspectiva de análisis plural y de pensamiento científico; así como las habilidades y actitudes que lo capaciten para acceder con madurez intelectual, humana y social a la formación profesional de grado superior y su integración a los procesos de desarrollo regional y nacional.

Y para lograr lo anterior, se plantea desarrollar capacidades, habilidades, actitudes y valores a través de los siguientes fines:

1. La formación basada en los resultados del progreso científico y con una definición vocacional, para integrarse a una sociedad en cambio permanente, solidario en la defensa de un sistema democrático de vida e identificado con los valores nacionales y la problemática del país.

2. El desarrollo de las estructuras lógicas del pensamiento, que permita valorar y criticar información para la comprensión de los fenómenos de la realidad natural y social.
3. La formación metodológica, impulsando su capacidad para aprender por sí mismo de manera crítica y sistematizada, así como para plantearse problemas de ciencia y generar soluciones viables a los retos de la época.
4. La capacidad de comunicación oral y escrita.
5. La formación acorde a su etapa psicoevolutiva, que consolide su madurez en la sexualidad, la conservación de la salud y el medio ambiente.
6. La formación jurídica y cívica que le permitan conocer y ejercer sus derechos ciudadanos con responsabilidad.
7. La formación necesaria para la apreciación y disfrute del arte.

Y entre los aspectos del perfil del egresado se contempla que al final del ciclo el alumno deberá poseer un conjunto de conocimientos y una sólida formación metodológica necesaria para todos los campos del conocimiento y para el desempeño responsable en su vida personal, escolar y social. Por tanto deberá tener un manejo satisfactorio de los métodos de las diferentes ciencias, saber vincular los conocimientos científicos a situaciones concretas, empleo de técnicas de estudio y de aprendizaje, hábitos de lectura y escritura, habilidad para realizar investigación documental en bibliotecas, hemerotecas, bancos de datos, empleo de computadora y otras fuentes de información.

También se señalan cuatro criterios de formación que permean la estructura del Plan de Estudios, en el que se fundamenta el Bachillerato Propedéutico: Desarrollo del pensamiento lógico, Dominio del lenguaje, Formación metodológica y Desarrollo psicoevolutivo. Estos criterios de formación se traducen en las siguientes líneas de formación:

1. Del lenguaje
2. Del pensamiento lógico y lenguaje matemático
3. De las ciencias de la naturaleza
4. Socio-humanísticas
5. Arte, cultura física y de Extensión

Como es el área del lenguaje lo que interesa para esta investigación, en un apartado de los Resultados, se hará un análisis específico de los programas de Lengua Española y Literatura, ya que desde ahí se podrá dar cuenta de lo que se hace en el SEMS para lograr el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, si es que así sucede, como se hizo en el currículo del bachillerato nacional.

Por otra parte, entre los lineamientos que pueden ser considerados como la columna en la que se sostiene el bachillerato, es lo referente a la concepción de aprendizaje y a la construcción y transformación de estructuras cognitivas, que van de simples a otras más complejas, en un proceso para el cual no existen verdades absolutas, por lo que los contenidos no pueden presentarse como algo terminado, pues todo conocimiento está sujeto a cambios y a un enriquecimiento continuo. Además, los fundamentos psicopedagógicos, según se lee en el mismo documento, llevan a considerar el aprendizaje como un proceso que modificará la estructura de la personalidad del alumno, en quien se pretende comprenda, estructure y transforme su realidad. Esto quiere decir que el aprendizaje será un proceso dialéctico, de construcción permanente. El conocimiento se entiende pues como el resultado de la interacción sujeto objeto.

También se habla del método pedagógico como una vinculación entre dos aspectos: la lógica de la propia disciplina y la organización didáctica de las situaciones de aprendizajes. Se pretende la articulación entre los esquemas cognitivos del alumno, la estructura conceptual y la estructura metodológica, es un saber que exige diferentes formas tanto de construcción de los conocimientos como de los aprendizajes.

1.4.1 Descripción general de la situación actual del SEMS de la Universidad de Guadalajara (U de G)

El contexto inmediato del desarrollo de esta investigación, es el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara, que según la *Ley Orgánica* (1999), es la entidad responsable de las funciones de

docencia, investigación y difusión en este nivel de enseñanza, y que en Jalisco tiene obligatoriedad, según la *Ley de Educación* (1997).

En la *Ley de Educación del Estado de Jalisco*, el artículo veintiuno menciona que: El sistema educativo estatal se integra, además de las autoridades educativas con: 1. PERSONAS: a) Los educandos; b) Los educadores; c) Los trabajadores de apoyo y asistencia al servicio de la educación; y d) Padres de familia, tutores y organizaciones que los representen. 2. INSTITUCIONES: a) Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados; b) Las instituciones particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios; c) Las Instituciones educativas superiores a las que la Ley otorga autonomía; d) Los consejos de participación social; e) Las Instituciones de apoyo a la educación; y f) Las instituciones de formación para el trabajo o las de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran. 3. ELEMENTOS EDUCATIVOS: a) Planes; b) Programas; c) Métodos y materiales educativos; y d) El calendario escolar.

En forma específica, la reglamentación de la educación media superior en Jalisco, se encuentra en la *Ley de Educación del Estado de Jalisco*, en el Artículo 3. Se menciona que la educación es un derecho fundamental del ser humano que tiene como propósito su desarrollo integral. La educación preescolar, primaria, secundaria y media superior tienen carácter obligatorio y gratuito, en los términos de la presente ley y las demás disposiciones aplicables. Atendiendo al derecho que tienen de educar a sus hijos o pupilos, los padres o tutores están obligados a hacer que cursen la educación correspondiente a estos niveles. En el Artículo 6 señala que el Gobierno del Estado está obligado a prestar y promover servicios educativos con el fin de que la población pueda cursar la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, además procurará en lo posible capacitar para el trabajo. Asimismo, promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la educación superior.

Además, dedica el capítulo VI a la educación media superior, señalando en el artículo 60 que la educación media superior tiene carácter propedéutico y terminal en su caso y comprende el nivel bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional media. En el Artículo 61 establece que la educación media superior se clasifica en: I. Propedéutica: General, Tecnológica y Pedagógica; y II. Terminal. Los estudios de nivel medio superior podrán cursarse en las siguientes opciones curriculares: presencial, a distancia, semiescolarizada y abierta, de conformidad con los requisitos, planes, programas y calendarios aprobados, artículo 65.

De esta forma, en la Universidad de Guadalajara actualmente existen tres tipos de programas de educación media superior: el bachillerato general, cuyo propósito principal es preparar a los alumnos para ingresar a instituciones de educación superior; el profesional técnico, que forma profesionales calificados en diversas especialidades, proporcionando una formación para el trabajo; y finalmente, el bivalente o bachillerato tecnológico, que es una combinación de ambas.

En los siguientes párrafos, se encontrará información estadística, que se presenta sólo con la intención de poner en contexto al lector sobre las dimensiones y algunas características de la institución donde se realiza el estudio de caso.

El SEMS de la UdeG en el estado de Jalisco atendió en el 2007 al 34.5% de los egresados de secundaria en el Estado, que en números significan 116,217 alumnos (Padilla Muñoz, 2007). Tiene presencia en 98 municipios de los 125 que conforman el Estado; esto quiere decir que son 51 preparatorias sede: 20 escuelas en el Área Metropolitana y 31 en las diversas regiones del Estado, que se extienden con 69 módulos y 21 extensiones de módulos, un total de 141 planteles. Estas escuelas, ofrecen 21 planes de estudios escolarizados y 6 semiescolarizados.

El Cuadro 13 presenta datos estadísticos de la EMS en Jalisco, tomados de la Secretaría de Educación Jalisco y del SEMS, con base en el último informe del

director del SEMS de la administración anterior (Peña Ramos, 2007), pues no se dispone de esta información en el primer informe de la administración actual. Esta información se presenta porque ayuda a conocer la dimensión de la población que atiende la Universidad de Guadalajara, la más numerosa en población de bachillerato en el país, y por consiguiente la dificultad para atender a esos estudiantes.

Subsistema	Escuelas	Alumnos	Grupos	Docentes
Jalisco ^[1]	677	215,411	7,059	20,276
SEMS ^[2]	114	114,545	2,673	7,012
Porcentaje del SEMS respecto del total de Jalisco	16.84%	53.17%	37.87%	34.58%

Cuadro 13. Estadística del Nivel Medio Superior de Jalisco 2006-2007.

[1] Fuente: Estadística Educativa del Bachillerato. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, 2006-2007; incluye bachillerato general, bachillerato técnico, profesional técnico, bachillerato intensivo y educación media abierta y a distancia. Documento recuperado el 06 de febrero de 2007 en el sitio:

<http://sig.jalisco.gob.mx/estadistica/TaBasNor.asp?nodo=&nivel=8&cbciclo=2005>

[2] Fuente: Secretaría Administrativa del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, 2006; incluye bachillerato general, educación técnica y semiescolarizada.

La población actual (2007) del SEMS es de 116,217, de los cuales 100,105 alumnos son de Bachillerato General (modalidad en la que se realiza la investigación); 6,808 Bachillerato Semiescolarizado; Carreras Técnicas, 4,510; 4,794 pertenecen a los Bachilleratos Técnicos (Briseño Torres, 2008).

De la población escolar actual del SEMS: 51,530 pertenece al género masculino, y 64,687 al femenino. Esta tendencia se ha mantenido e incrementado en la modalidad escolarizada desde el año 2001, según se observa en el Cuadro 14.

Calendario	Hombres	Mujeres	Total
2002 B	45,961	54,003	99,964
2003 B	47,738	56,752	104,490
2004 B	47,869	57,267	105,136
2005 B	47,023	57,310	104,333
2006 B	47,587	59,541	107,128
2007 B	48,649	60,822	109,471

Cuadro 14. Población por género, en calendarios B 2002-2007 del SEMS de la U de G.

Fuente: Briseño, C. (2008). *Primer informe de acciones. Universidad de Guadalajara. Estadística Institucional.*

Otro dato que se puede referir, son las calificaciones con las que ingresan estos estudiantes que servirán para contrastar las calificaciones de los alumnos investigados. Los cuadros siguientes muestran la información por el tipo de calendario. En el Cuadro 15 se muestran los promedios de ingreso a las preparatorias de la U de G en los semestres A, 2001-2007.

Escuela	2001 A	2002 A	2003 A	2004 A	2005 A	2006 A	2007 A
Promedio general	82.59	80.60	79.75	80.21	84.41	81.17	82.13
Prepa Jalisco	81.51	78.80	78.21	78.55	84.07	80.47	81.65
Prepa 2	84.43	81.93	81.38	81.08	85.58	81.97	82.64
Prepa 3	85.39	83.82	84.19	83.59	88.80	84.34	85.79
Prepa 4	82.86	80.70	80.88	81.05	86.20	83.13	84.43
Prepa 5	84.12	81.27	78.85	79.79	84.56	81.14	81.84
Prepa 6	80.65	78.07	78.46	78.18	82.74	79.66	80.54
Prepa 7	83.56	80.55	79.45	79.21	84.07	82.12	82.47
Prepa 8	81.43	79.05	78.96	78.27	83.87	80.32	81.84
Prepa 9	81.77	80.32	77.77	79.53	81.96	80.54	81.96
Prepa 10	82.71	80.82	81.13	80.95	84.79	80.37	80.29
Prepa 11	83.82	83.17	81.66	81.05	85.38	82.90	83.66
Prepa 12	84.96	83.07	81.14	82.89	85.84	81.91	82.88
Módulo Tlaquepaque	n. d.	81.02	79.06	81.11	84.14	82.84	85.01
Prepa 13	81.58	79.46	79.80	80.09	84.02	81.48	81.5
Prepa 14	N D	N D	N D	N D	N D	N D	84.88
Prepa 15	N D	N D	N D	N D	N D	N D	82.27
Prepa 16	N D	N D	N D	N D	N D	N D	83.33
Escuela Vocacional	81.51	79.30	78.34	79.78	82.43	80.52	81.05
Politécnica Guadalajara	80.35	78.64	78.86	78.65	82.22	78.08	78.86
Prepa Tonalá	80.78	78.93	77.74	78.42	82.51	80.26	79.99
Módulo La Experiencia	n. d.	81.81	79.60	81.64	86.12	79.52	79.88
Reg. Tonalá Norte	n d	n d	n d	n d	n d	80.63	80.08

Cuadro 15. Calendario A. Promedios de ingreso a las preparatorias del Área Metropolitana de Guadalajara de la U de G, semestres A 2001-2007.

Fuente: Briseño, C. (2008). *Primer informe de acciones. Universidad de Guadalajara. Estadística Institucional.*

La información que se transcribe en el Cuadro 16, corresponde a los semestres de los calendarios B, tomada de la misma fuente.

Escuela	2003 B	2004 B	2005 B	2006 B	2007 B
Promedio general	80.13	80.92	78.99	81.83	80.75
Preparatoria Jalisco	78.93	80.50	80.47	81.49	80.40
Preparatoria 2	81.48	81.97	80.62	82.51	81.65
Preparatoria 3	84.40	84.60	81.05	85.04	84.43
Preparatoria 4	81.08	81.75	79.60	83.75	82.36
Preparatoria 5	79.31	81.47	78.45	81.52	80.67
Preparatoria 6	78.66	79.46	79.46	80.60	79.20
Preparatoria 7	79.77	80.76	78.71	82.06	80.42
Preparatoria 8	79.45	78.56	80.35	81.42	80.29
Preparatoria 9	78.11	79.69	76.88	80.88	80.81
Preparatoria 10	81.47	80.71	81.79	80.44	79.87
Preparatoria 11	81.73	82.52	80.13	83.42	82.74
Preparatoria 12	81.44	81.73	81.11	82.64	81.43
Módulo Tlaquepaque	79.72	81.60	80.63	84.57	83.17
Preparatoria 13	80.00	81.11	78.23	80.95	80.03
Preparatoria 14	n d	n d	n d	84.74	81.89
Preparatoria 15	n d	n d	n d	82.23	79.48
Preparatoria 16	n d	n d	n d	83.39	81.04
Escuela Vocacional	78.81	80.40	79.63	80.91	79.94
Esc. Politécnica Guadalajara	79.88	77.85	74.53	78.05	78.74
Preparatoria Tonalá	78.44	79.43	77.63	79.73	79.12
Módulo La Experiencia	79.64	82.38	80.85	79.81	79.93
Esc. Regional Tonalá Norte	n d	n d	70.66	80.05	78.81

Cuadro 16. Calendario B. Promedio de calificaciones de ingreso de los alumnos inscritos a las preparatorias de la U de G, del Área Metropolitana, semestres B, 2003-2007.

Fuente: Briseño, C. (2008). *Primer informe de acciones. Universidad de Guadalajara. Estadística Institucional.*

Las escuelas 14, 15 y 16, de reciente creación, no registran datos de los años del 2001 al 2006. A los alumnos de calendarios A y B, se les ha tipificado desde hace tiempo: calendario A, bajas calificaciones y menos habilitados para estudiar; calendario B, ingreso inmediato al terminar la secundaria, mejor disposición para estudiar, mejores promedios, sin embargo la información que aquí se transcribe no parece corroborar esa clasificación. Los alumnos investigados en este ejercicio, corresponden al calendario B por la coincidencia en tiempo con el trabajo de campo.

En seguida en el Cuadro 17, se muestran las calificaciones de egreso del SEMS: 2003 A-2007 A pues al tener acceso a ellas, se podrán tener como referente con las calificaciones de los estudiantes de la muestra. Y se presentan sólo las de la Zona Metropolitana porque la investigación corresponde a una de estas escuelas.

Calen- dario	Área Metro- polita- na	Jal.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Vo- ca	Poli	To- nal á
2003 A	83.74	81.4	85.2	87.6	85	84.9	82	83.5	82.3	81.5	84.2	86.7	86.4	82.8	81.9	82.1	82.5
2003 B	79.74	82.5	81	82	79	78	80	78	79	78	81	82	81	79	79	0	79
2004 A	84.22	82.4	85.4	88	86.2	86.2	82.6	85.2	83.2	81.7	85.1	87.5	86.6	83.7	83.2	81.5	81.5
2004 B	80.38	80.1	82.3	83.2	80	80.3	79	78.7	79.2	77.7	81.6	81.5	80.9	79.4	79.9	n d	78.5
2005 A	84.41	84	85.5	88.8	86.2	84.5	82.7	84	83.8	81.9	84.7	85.3	85.8	84	82.4	82.2	82.5
2005 B	79.45	80	80.6	81	79.6	78.4	79.4	78.7	80.3	76.8	81.7	80.1	81.1	78.2	79.6	74.5	77.6
2006 A	84.17	82.5	85	88	86	83.8	83	84.6	82.6	82	85.2	85.5	85.7	84.4	81.9	81.4	83.1
2006 B	79.96	80.4	81.5	80.6	79.3	78.3	79.8	78.8	81	77.9	82	81.3	80.7	78.5	79.9	n d	78.2
2007 A	85.20	85	85.7	87.4	87.6	84.9	83.6	86	85.6	82.5	84.7	86.8	85.4	85.7	84.7	82.8	84.5

Cuadro 17. Promedio de calificaciones de egreso de las generaciones 2003 A- 2007 A. por Escuela de Procedencia. Fuente: Briseño, C. (2008). *Primer informe de acciones. Universidad de Guadalajara*. Estadística Institucional.

Otros datos estadísticos corresponden al ingreso por escuela. Con ellos se podrá hacer un comparativo de ingreso por escuela y por año, calificación de ingreso por escuela y por año, y por la eficiencia terminal por cada escuela.

En el Cuadros 18, se informa de la admisión total de alumnos por escuela del semestre 2001 A al 2006 B, sin desagregar los alumnos del bachillerato general, bachilleratos técnicos y carreras técnicas.

Semestre	2001 A	2001 B	2002 A	2002 B	2003 A	2003 B	2004 A	2004 B	2005 A	2005 B	2006 A	2006 B
A M G	8446	11282	9258	11505	9575	11594	10023	11849	9523	11639	8864	13777
Jalisco	507	585	568	561	761	620	429	509	568	600	506	669
2	746	793	761	749	800	800	1057	924	756	760	683	800
3	360	360	360	360	360	360	278	254	362	380	401	360
4	362	420	400	400	400	400	526	700	345	400	386	400
5	667	789	458	746	470	710	540	1349	426	694	410	696
6	490	900	630	900	585	900	462	377	704	900	590	800
7	716	880	945	900	900	900	890	1224	757	900	906	900
8	304	500	405	500	500	500	454	437	488	500	502	544
9	283	770	400	770	440	770	374	545	381	714	420	714
10	916	1213	976	1385	908	1260	1237	1078	1002	1127	677	1255
11	555	570	527	620	613	660	730	769	618	610	521	610
12	955	1120	1107	1160	1087	1020	964	923	863	1120	1048	1120
13	400	400	360	360	360	360	532	555	338	336	378	344
14	n d	n d	n d	n d	n d	N d	n d	n d	n d	n d	n d	700
15	n d	n d	n d	n d	n d	N d	n d	n d	n d	n d	n d	800
16	n d	n d	n d	n d	n d	N d	n d	n d	n d	n d	n d	132
Vocacional	731	873	898	893	895	949	1034	979	905	974	901	1000
Tonalá	454	520	463	568	496	585	516	522	515	581	474	600
Tonalá Nte.	n d	n d	n d	n d	n d	N d	n d	n d	n d	343	61	600

Cuadro 18. Admisión de alumnos, semestres 2001 A – 2006 B. Admisión por Escuela, sin desagregar el ingreso de carreras técnicas y bachilleratos técnicos. Fuente: Briseño, C. (2008). *Primer informe de acciones. Universidad de Guadalajara*. Estadística Institucional.

A diferencia del cuadro anterior, el Cuadro 19 presenta sólo la información de los alumnos del bachillerato general, pues en estas generaciones se encuentran estudiantes del grupo que se estudia en el Área Metropolitana de Guadalajara.

Semestre	2007 A	2007 B	2008 A
A M G	10784	11744	10709
Preparatoria de Jalisco	573	657	502
Preparatoria 2	750	811	803
Preparatoria 3	362	390	381
Preparatoria 4	402	406	404
Preparatoria 5	403	503	450
Preparatoria 6	758	827	752
Preparatoria 7	901	904	902
Preparatoria 8	501	505	500
Preparatoria 9	403	711	528
Preparatoria 10	672	646	720
Preparatoria 11	455	454	446
Preparatoria 12	1003	1007	996
Preparatoria 13	385	363	384
Preparatoria 14	612	616	399
Preparatoria 15	582	505	500
Preparatoria 16	183	486	223
Escuela Vocacional	809	810	850
Preparatoria Regional Tonalá	441	488	399
Preparatoria Tonalá Norte	589	655	570

Cuadro 19. Admisión por escuela al bachillerato general en el Área metropolitana de Guadalajara.

Fuente: Briseño, C. (2008). *Primer informe de acciones*. Universidad de Guadalajara. Estadística Institucional.

En el Cuadro 20 se presenta el estadístico en porcentajes de la eficiencia terminal por cada semestre, entre los calendarios A y B, desde el 2001 al 2007. Aunque se refiere a la totalidad de los egresados del SEMS, sin diferenciar el Área Metropolitana de las Preparatorias Regionales, podrá servir como un acercamiento para el análisis comparativo (Padilla Muñoz, 2008).

Comparativo de la eficiencia terminal en el Bachillerato General, periodo 2001-2007													
%		%		%		%		%		%		%	
36.7	67.73	38.49	66.32	39.45	66.99	42.21	72.12	41.68	68.56	46.06	73.97	48.06	71.82
2001 ^a	2001B	2002 ^a	2002B	2003A	2003B	2004A	2004B	2005A	2005B	2006A	2006B	2007A	2007B

Cuadro 20. Comparativo de la eficiencia terminal en el bachillerato general, de 2001 a 2007.

Fuente: Padilla M., R. (2008). *Primer informe de actividades SEMS*. Universidad de Guadalajara.

Es muy aventurado afirmar que la lectura tiene un impacto positivo en la eficiencia terminal, reto principal del nivel medio superior en el país, sin embargo quien esta tesis presenta sostiene la hipótesis de que el logro escolar es requisito de permanencia y que en él sí influye el éxito en la lectura con su consecuente eficiente uso de estrategias, su conocimiento y la aplicación de ellas para asegurar las demandas de comprensión de textos variados.

Los datos recabados de los informes de la administración actual del SEMS y de la rectoría de la U. de G., sirven para hacer un comparativo entre las calificaciones de egreso de la secundaria Cuadro 21, las calificaciones de egreso del bachillerato Cuadro 22 y la eficiencia terminal Cuadro 23, de por lo menos las siguientes generaciones: 2003 A-2005 B, 2003 B-2006 A, 2004 A-2006 B, 2004 B-2007 A y 2005 A-2007 B.

Calendario	Promedio de calificación
2003 A	79.75
2003 B	80.13
2004 A	80.21
2004 B	80.92
2005 A	84.41
2005 B	78.99
2006 A	81.17
2006 B	81.83
2007 A	82.13
2007 B	80.75

Cuadro 21. Calificaciones de egreso de la Secundaria 2003 A-2007 B. Fuente: Briseño, C. (2008). *Primer informe de acciones. Universidad de Guadalajara. Estadística Institucional.*

Calendario	Promedio de calificación
2003 A	83.74
2003 B	79.74
2004 A	84.22
2004 B	80.14
2005 A	84.41
2005 B	79.45
2006 A	84.17
2006 B	79.96
2007 A	85.20

Cuadro 22. Promedio de calificaciones de egreso del SEMS, Área Metropolitana, semestres 2003 A-2007 A. Fuente: Briseño, C. (2008). *Primer informe de acciones. Universidad de Guadalajara. Estadística Institucional.*

Comparativo de la eficiencia terminal en el Bachillerato General, años del 2003 al 2007									
%		%		%		%		%	
39.45	66.99	42.21	72.12	41.68	68.56	46.06	73.97	48.06	71.82
2003 A	2003B	2004^a	2004B	2005A	2005B	2006A	2006B	2007^a	2007B

Cuadro. 23. Comparativo de eficiencia terminal de los semestres 2003 A-2007 B. Construido con los datos del informe de Briseño, C. 2008.

Las generaciones que se pueden comparar, con respecto a la calificación de egreso de la secundaria y del egreso del SEMS, además de la eficiencia terminal, se presentan en el Cuadro 24. Aunque se debe considerar que los datos corresponden a la totalidad de los alumnos de los diferentes planes de estudio: bachillerato general, carreras técnicas y bachilleratos técnicos, la desviación no es significativa, pues la población del bachillerato general, es la que más abunda en el SEMS.

Año de ingreso	Calificación de egreso de la Secundaria	Año de egreso de la misma generación	Calificación de egreso del SEMS	Porcentaje de eficiencia terminal
2003-A	79.95	2005-B	79.45	68.56%
2003-B	80.13	2006-A	84.17	46.06%
2004-A	80.21	2006-B	79.96	73.97%
2004-B	80.92	2007-A	85.20	48.06%

Cuadro 24. Comparativo de calificación de egreso de Secundaria y egreso de Preparatoria, y eficiencia terminal por generación. Cuadro construido con datos del informe de Briseño, 2008.

Dos generaciones de bachillerato obtuvieron menor calificación de egreso con respecto del ingreso a la preparatoria, aspecto cuestionable del tránsito por el bachillerato. Se observa la diferencia de porcentajes en eficiencia terminal de los calendarios A y B. Las generaciones que se estudian son calendarios B. De nuevo podemos preguntar aquí: ¿entre otros factores, qué peso tiene en estos resultados el uso de estrategias de comprensión lectora y de la lectura como tal, para lograr un mejor rendimiento académico?

Reprobación. Un indicador de desempeño que se encontró en el informe del SEMS del año 2003, corresponde a la reprobación. En el calendario 2003-A el índice fue del 56.1% y en el 2003-B fue del 43.9%, significa que en promedio, 4.9 de cada 10 alumnos reprobaron alguna materia. Este porcentaje quiso actualizarse en semestres posteriores y no se encontró en los informes. El Cuadro 25 presenta la reprobación por área de conocimiento.

Area de conocimiento	Asignatura con mayor índice de reprobación		Asignatura con menor índice de reprobación	
Ciencias Formales	Matemáticas II	3.0%	Taller de cómputo	1.4%
Ciencias Humanísticas	Seminario de Aprendizaje y Desarrollo	1.4%	Filosofía III	0.2%
Ciencias Experimentales	Física I	2.5%	Seminario de Educación Ambiental	0.1%
Ciencias Histórico Sociales	Sociología	1.2%	Historia Regional	0.2%
Lengua y Literatura	Lengua Extranjera I y II	1.7%	Literatura II	0.2%

Cuadro 25. Reprobación por áreas de conocimiento. Construido con informe del SEMS 2003.

Es pertinente comentar, que aunque el nivel de reprobación en el ámbito de la Lengua y Literatura es relativamente bajo, aunque no así en Inglés, estos resultados no concuerdan con los resultados de la prueba de comprensión de lectura mostrados por la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), por lo que es conveniente realizar una revisión del tipo de evaluaciones que se realizan al interior de las escuelas del SEMS en contraste con las operadas por PISA, o con las pruebas que realiza *College Board*, institución que se presentará más adelante, pues una y otra instituciones externas a la Universidad, muestran calificaciones más bajas con respecto de las que presentan los alumnos al egresar del SEMS, como se vio en los cuadros arriba registrados. Se puede adelantar que al parecer las pruebas internacionales miden procesos y aprendizajes distintos de los que se miden en la escuela.

Otros aspectos del rendimiento académico son: deserción y eficiencia terminal.

Deserción. Según el PIFIEMS 1.0*, se tiene reportado en el periodo 2004-2005 un 59%, y proyectado para el 2005-2006 un 62%, lo que indica que muchos estudiantes abandonan prematuramente sus estudios, sin haber adquirido las competencias adecuadas para un empleo remunerado adecuadamente.

* Universidad de Guadalajara. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior 1.0, sobre indicadores educativos.

Eficiencia terminal. Las estadísticas que ofrece el SEMS en el informe (Peña Ramos, 2007), a partir de la deserción y la reprobación, presenta los efectos en la eficiencia terminal, y se muestra en las dos últimas generaciones. Cuadro 26.

Generación	Eficiencia terminal	
	2003 B - 2006 A	2004 A – 2006 B
Egreso*	73.97%	46.08%
No egreso	26.03%	53.92%

Cuadro 26. Eficiencia terminal. Construido con datos del Informe de Peña Ramos, 2007.

Según el mismo informe, en los últimos cinco años la eficiencia terminal ha reflejado un incremento en el promedio porcentual de un 52.2% a un 55.1%, lo que representa una falta de atención y aplicación de estrategias para aumentar este índice, que tiene que ver con los problemas de reprobación, bajo rendimiento y deserción, y desde luego las implicaciones para la continuación en la vida académica, para quienes la continúan y para los que ya no volverán más al mundo de la escuela. Estos datos se pueden contrastar con lo que se menciona en el *Plan Nacional de Desarrollo* (2002-2007), en el que se indica que la eficiencia terminal en este nivel escolar para el 2006 fue del 60.1% a nivel nacional. Con respecto de la generación que egresó en el 2006 A, el porcentaje nacional es más bajo, a diferencia del 2006 B que fue una generación con una eficiencia terminal bastante baja.

1.4.1.1 Preparatoria en la que se realizó la investigación

Entre las escuelas del SEMS, se encuentra la preparatoria en la que se realiza este estudio. Se ubica en la zona norte del Área Metropolitana de Guadalajara y es una de las dependencias con mayor población, ya que en sus instalaciones, semestre a semestre, se atiende a más de 6,000 estudiantes tomando en cuenta las diferentes ofertas académicas: Educación Propedéutica, con dos programas: bachillerato general escolarizado y bachillerato general semiescolarizado; bachilleratos técnicos y carreras técnicas, y uno propio de la

* Con respecto de la generación anterior, hubo incremento de 5.41 y 4.40 puntos porcentuales, respectivamente, respecto de las cohortes egresadas durante el 2005.

Escuela denominado Programa de Lengua Extranjera (PLEX), que se ofrece a los alumnos de los distintos semestres. Según el informe de 2007-2008, rendido por el director la de Escuela, se atendió a una población de 6,309 alumnos, 3,080 mujeres y 3,229 hombres, que representa casi el 6% de la población total del SEMS, y el 10% del Área Metropolitana; en el semestre 2007 A ingresaron 1,211 alumnos y en 2007 B, 1,289. La calificación promedio de los alumnos del bachillerato general fue de 83.44, que está por arriba del promedio general del SEMS: 81.19, tomando en cuenta aquí todos los programas, no sólo el bachillerato general. El porcentaje de deserción para este periodo fue de 5.32%; y la eficiencia terminal fue de 64.29%, quedando por arriba del SEMS, que reporta un 59.95%.

Como se mencionó anteriormente, el bachillerato general escolarizado, es el programa que tiene mayor demanda en la Universidad, en todo el Estado. Precisamente, por esta situación y por las dimensiones de la población que se atiende, es que la investigación que se realizó podrá tener mayor significación y quizá mayor trascendencia.

1.4.2 Como bachillerato terminal y propedéutico

La Universidad de Guadalajara, como entidad educativa que posee autonomía, lleva a cabo diversos programas de bachillerato, como se mencionó: bachillerato general: escolarizado y semiescolarizado, bachilleratos técnicos y carreras técnicas (que se cursan en cuatro años). La oferta educativa se distribuye de la siguiente manera:

- Bachillerato general escolarizado
- Bachillerato técnico, con las siguientes carreras:
 - Bachillerato Técnico en Turismo
 - Bachillerato Técnico en Prótesis Dental
 - Bachillerato Técnico en Contabilidad
 - Bachillerato Técnico en Administración
 - Bachillerato Técnico Químico en Control de Calidad y Medio Ambiente
 - Bachillerato Técnico en Citología e Histología
 - Bachillerato Técnico en Diseño y Construcción
 - Bachillerato Técnico en Cerámica
 - Químico Técnico Industrial

- Químico Técnico en Alimentos
- Químico Técnico Metalurgista y Ensayador
- Químico Técnico Curtidor
- Químico Técnico en Plásticos
- Técnico Electricista Industrial
- Técnico Mecánico Industrial
- Técnico Fundidor
- Técnico Profesional en Informática
- Técnico Agropecuario
- Técnico Profesional en Enfermería
- Bachillerato semiescolarizado
- Carrera de enfermería semiescolarizada
- Bachillerato en línea UDG Virtual

Estos planes de estudio que se cursan en las escuelas de la Universidad de Guadalajara, se corresponden con los programas nacionales, el propedéutico y los terminales.

Según se lee en el informe de Padilla Muñoz (2008), la educación técnica del nivel medio superior ofrece a los jóvenes egresados la posibilidad de ingresar al mercado laboral en el corto plazo y les proporciona una formación científica y humanística para continuar sus estudios de nivel superior. Esto permite a los egresados hacer una mejor planeación de vida y carrera, y tener la posibilidad de elevar paulatinamente su ingreso. Por otra parte, el personal técnico y calificado que egresa de las instituciones de educación técnica constituye un factor de desarrollo económico, ya que ocupan los niveles intermedios de la estructura de las unidades de producción.

También se menciona en el mismo informe que se ha atendido la demanda de los programas educativos en modalidad semiescolarizada con la apertura de 2 promociones (2007S y 2007T) para el Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias y la Carrera de Enfermería por Áreas Interdisciplinarias, en los que se ha registrado un incremento de alumnos admitidos del 14.8 % con respecto del año pasado, ya que en 2006 se admitieron 4,645 alumnos, en 2007 se llegó a 5,333 nuevos ingresos. En el informe se hace una valoración comparativa entre la primera promoción en 1994, cuando fueron admitidos 554 alumnos, contra la actual en donde se registran 5,333 alumnos; es decir, se da

un incremento de más del 900% en 13 años, con un total de 35,452 alumnos que han cursado el bachillerato general en esta modalidad. Han egresado 18,741 alumnos, es decir el 67.81% en promedio. Se hace la valoración de que el 62% (32) de las escuelas sede del SEMS ofrecen este programa, lo que permite atender a diversas poblaciones del Estado que demandan este servicio.

Para concluir este apartado, se incluyen algunos datos de lo que sucede en el SEMS con respecto a la reforma del bachillerato general. En el informe de Padilla Muñoz (2008), se menciona que se ha entrado en este proceso después de haber hecho un diagnóstico entre los órganos colegiados académicos, quienes hicieron sentir la necesidad de actualizar el plan de estudios y ofrecer un perfil de egreso del bachiller, según lo exigen las circunstancias actuales, pero también tomando en cuenta las políticas nacionales citadas en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en relación con la urgente necesidad de un Marco Curricular Común para todo el país en este nivel educativo, así como las evaluaciones que ha realizado PISA, las que sitúan a México en los niveles más bajos del rendimiento escolar en las habilidades científicas, matemáticas y de lectura, lo que demanda una respuesta inmediata por parte de las instituciones educativas que atienden al nivel medio superior.

El plan de estudios tiene un enfoque formativo basado en el desarrollo de competencias, lo cual obliga a centrar el aprendizaje en el estudiante, lo cual permite aprender en el momento oportuno de sus vidas y de su sociedad, con pertinencia y equidad.

También este enfoque tiene como reto lograr mayores niveles de significación en los procesos de aprendizaje, y lleva a proponer un diseño organizado en torno a competencias que describen conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables en la formación de la persona, las cuales no se circunscriben a un único saber disciplinar, sino en la búsqueda de la autonomía tanto en el ámbito del aprendizaje como de su actuación personal y social.

Los avances realizados en el Plan de Estudios del Bachillerato General por Competencias cuentan ya con un perfil de egreso y son coincidentes en muchos sentidos con la propuesta nacional del perfil para este nivel de formación: identidad (del adolescente), autonomía y liderazgo, ciudadanía, razonamiento verbal, gusto por la lectura, gestión de la información, pensamiento crítico, razonamiento lógico-matemático, pensamiento científico, responsabilidad ambiental, pensamiento creativo, sensibilidad estética, vida sana y estilos de aprendizaje y vocación. Se afirma que este perfil se podrá lograr mediante el desarrollo de dichas competencias que por incluyentes ya consideran a las evaluadas por el PISA, y las cuales rescatan el espíritu humanista característico del bachillerato universitario.

Con este apartado se enlaza el siguiente, pues uno de los aspectos del perfil de egreso del bachillerato tiene que ver con los muy bajos resultados en la multicitada evaluación de PISA en el rubro de comprensión de lectura.

1.4.3 La lectura en el plan de estudios del bachillerato de la Universidad de Guadalajara (U de G)

Este apartado es esencial como referencia de lo que sucede en el contexto de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara.

La lectura, como se ha mencionado, es una de las estrategias de aprendizaje básicas, sobre todo en este nivel del proceso de formación en un ambiente escolarizado. Ya se dio cuenta de la problemática que representa la práctica o la falta de ella en las evaluaciones internacionales.

Se presenta aquí un comentario breve sobre el currículo del bachillerato de la U de G, en lo que se refiere a los programas de Lengua Española y Literatura, como elemento de apoyo al ejercicio de investigación y como ya se hizo mención, en el capítulo de Resultados se expondrá de forma exhaustiva, como un elemento más de las circunstancias que rodean al estudiante de bachillerato.

Al hacer un recorrido por los programas de Lengua Española y Literatura, se perciben ausencias esenciales para que el estudiante de bachillerato pueda ser acompañado con claridad y calidad en la lectura. Las referencias encontradas en los programas sobre las preguntas planteadas, que son los elementos básicos en el proceso de la lectura: definiciones de lectura, lector, texto y mediador no son respondidas. Estas ausencias, más otros conceptos que se plasman sin ser definidos: correcta lectura; apropiación de los contenidos; adquisición de hábitos, destrezas y actitudes; capacidad de acceder a la información; apreciar obras literarias; apoyar a los estudiantes con estrategias que les permitan la adquisición de herramientas para la comprensión de textos, sin especificar cuáles, cómo, quién la realiza o modela; realizar análisis de fondo; etc., dejan constancia de que la forma en que se enseña la lectura o se hace uso de ella en el bachillerato, siguiendo los programas, es una explicación de lo que sucede con el uso de la lectura y sus resultados.

Otras actividades extracurriculares del SEMS, que se han llevado a cabo para apoyar el proceso de la lectura, se encuentran enmarcados en lo que se denomina Eje estratégico 4, Extensión. Básicamente son dos las acciones que más influyen entre los estudiantes: Programa de Fomento de la lectura y escritura, y Círculos de lectura.

El primero, según se lee en el 6º informe (Peña Ramos, 2007), pretende el fomento de la lectura y la escritura como una actividad permanente, “ofreciendo distintas actividades para crear el hábito de la lectura *por placer*. Para ello se llevan a cabo cuatro certámenes: “Creadores Literarios FIL Joven 2006”, en las categorías de Poesía y Cuento; “Cartas al autor”, en el contexto de la FIL, y el “Concurso de Ensayo Filosófico”.

Otras actividades de lectura se denominan *ECOS de la FIL*, que nace en 1999, y *Mil jóvenes con...* que nació en 1997. Tienen la finalidad de fomentar el hábito de la lectura entre los bachilleres, a través de diálogos informales y amistosos con los autores de obras a las que pueden acercarse y establecer un contacto directo con sus creadores.

Sobre estas actividades, es preciso señalar que no están diseñadas para realizar un proceso de lectura guiado, ni se utiliza como una forma de enseñar estrategias de lectura o para mejorar los procesos de comprensión. Se trata sólo de impulsar más la producción escrita que el dominio de procesos de lectura. En cuanto a los *Círculos de Lectura*, que nace en 2001 con el Programa Nacional de Salas de Lectura que lanzó el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), el SEMS lo introduce en el 2004, con el objetivo aún no alcanzado, que cada escuela cuente con un espacio de éstos, y que funcionen permanentemente. Se menciona en el informe que el Sistema de Educación Media Superior concibe a los círculos de lectura como espacios lúdicos y de integración, a los que los alumnos acuden de manera voluntaria y depende en gran medida, de la capacidad de convocatoria del profesor que los coordina. En estas sesiones se pueden realizar distintas actividades de promoción, como son: a) lecturas dramatizadas, corales o en voz alta; b) recreaciones escritas (invención de finales alternativos de cuentos clásicos, completar versos, “continuación” de textos, etc.); c) debates, intercambio de opiniones, sugerencias y noticias; d) juegos de mesa como Maratón, Scrabble, Pictionary, etc.; e) selección de textos y creación de collages, carteles o “pintas”; f) comparación de textos literarios y adaptaciones cinematográficas, entre muchas otras. Como se trata de un espacio de libertad, se pretende que sean los asistentes quienes decidan lo que se hará, aunque cada miembro puede decidir integrarse o no, o simplemente ponerse a leer. La intención es que cada quien se sienta como en casa.

Este proyecto ha realizado diversas actividades para incrementar los círculos: capacitación de profesores promotores de lectura por parte del SEMS (fases I y II en 2004 y 2005, respectivamente, incluido un curso con Felipe Garrido); cursos de capacitación de coordinadores de salas de lectura a los profesores promotores en 2005 y 2006, quienes recibieron acervos bibliográficos de alrededor de 100 ejemplares. También después de los cursos, la Unidad de Fomento de la Lectura recibió once proyectos para arrancar igual número de círculos de lectura en preparatorias. Así, el número total de círculos de lectura reportados es de 27, que representa el 55.10% del total de las preparatorias. Otra de las acciones a la que se ha sumado este proyecto, tiene que ver con la

tendencia de **Libros Libres**, y que está adscrito al movimiento global de liberación de libros **BookCrossing**. El informe también da cuenta del apoyo realizado por la Coordinación de Apoyos Académicos, que tiene bajo su responsabilidad a la Unidad de Bibliotecas, en las cuales se promueve crear un **Punto de Liberación BookCrossing** para fomentar la lectura entre los alumnos y al mismo tiempo los acerque a las bibliotecas.

Como se ve, no han faltado proyectos de apoyo a la lectura en la Universidad de Guadalajara en el nivel del bachillerato, sin embargo no tienen el enfoque de formar lectores capacitados en la comprensión y en el uso de estrategias, de tal modo que no se da cuenta en el informe de los logros lectores, sino de las cantidades de acciones y proyectos.

Por ultimo, en la escuela donde se realizó la investigación, en los dos últimos informes presentados (2007 y 2008), se hace referencia a un proyecto “Como parte de las actividades que tienen como objetivo mejorar el rendimiento escolar”. Se trata del programa Sistema Integral de Lectura Avanzada (SILA), cuyo propósito es el de incrementar la capacidad lectora y de retención de conceptos. El proyecto dio inicio en el año 2007 y se imparte al inicio del primer semestre a todos los alumnos que fueron admitidos. Tiene una duración de dos semanas, con una asistencia de dos horas diarias. Se menciona que este programa será una de las estrategias de mayor pertinencia, para generar el gusto y el hábito por la lectura, que impactará positivamente en la capacidad de análisis y comprensión de las diversas temáticas, propiciando con ello, mayor rendimiento escolar.

Este proyecto tiene como base una suma de ejercicios a través de la conducción computarizada. Se practica durante dos horas una serie de ejercicios que van haciendo que el lector intente llevar una secuencia de seguimiento de velocidad, según se lo marca la computadora. Se basa en ejercicios de lectura únicamente de literatura. A lo largo de las dos semanas, el lector se va familiarizando con el tipo de respuestas y con una velocidad de lectura medida según la cantidad de palabras que se asocian con el contenido de las obras escogidas para realizar las prácticas. Aunque el programa se

denomina Sistema Integral, deja de lado la mayoría de las estrategias que se han experimentado para provocar en el lector la comprensión de los textos, y carece de la variedad de los textos con los que se encuentra el estudiante en bachillerato, y el tipo de estructura que es más común: el texto expositivo.

I.5 Tendencias e indicadores de logro lector que muestran evaluaciones nacionales e internacionales

I.5.1 Resultados e indicadores de lectura en pruebas estandarizadas

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, la evaluación de la comprensión lectora a partir del 2000, ha pasado a ser una tema de interés para los distintos actores que forman parte de este proceso: los gobiernos de los países que son evaluados entre otros aspectos, a través de los programas educativos y el rendimiento lector que se logra; los estudiantes evaluados, quienes son los primeros en darse cuenta de sus logros o carencias; y desde luego, quienes son parte del proceso como parte social: los docentes y el entorno donde se desarrolla la vida de los lectores.

En los próximos apartados, se mostrarán algunos de los resultados obtenidos por México en las pruebas realizadas por las instituciones en las que participa a nivel internacional: PISA, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y a nivel interno de la Universidad, *College Board*.

I.5.1.1 PISA

Como ya se mencionó, PISA a partir del 2000 inició una serie de evaluaciones para los países que se encuentran dentro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En las evaluaciones realizadas en los tres periodos: 2000, 2003, 2006, México ha sido uno de los países que apenas se ubica en el mínimo grado deseable de evaluación. Desde luego que existen muchas razones por las que se puede explicar esta situación, sin embargo, aquí sólo se mencionarán los resultados obtenidos en estas pruebas, pues no es éste un estudio de análisis de las circunstancias que

la provocaron. Sólo se mencionarán los datos conclusivos de la evaluación de la comprensión lectora como referencia próxima de la investigación que se realizó con los estudiantes de bachillerato de la U de G.

Las evaluaciones de PISA están enfocadas a un grupo de edad independiente del grado, modalidad escolar o tipo de programa en que se encuentre la población evaluada, pues lo que se quiere es saber cómo han sido preparados los jóvenes de 15 años de edad, y sus informes dan resultados y afirmaciones acerca de conocimientos y habilidades (llamadas competencias) con que cuentan estos adolescentes jóvenes a esa edad (Vidal Uribe, 2005).

PISA considera a los estudiantes evaluados tomando en cuenta los siguientes niveles de desempeño, Cuadro 27; y se toma el puntaje sólo referido a la lectura (Aguilar y Cepeda Hinojosa, 2005).

Niveles	Descripción genérica
Nivel 5: más de 625 puntos	Los estudiantes que dominan el nivel 5, son capaces de completar reactivos con información difícil de encontrar en textos no familiares; mostrar una comprensión detallada e inferir qué información del texto es relevante; además son capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado.
Nivel 4: de 553 a 625 puntos	Los estudiantes que dominan el nivel 4, son capaces de responder reactivos de lectura difíciles, ubicar información anidada, interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje y evaluar críticamente un texto.
Nivel 3: de 481 a 552 puntos	Los estudiantes son capaces de manipular reactivos de lectura de complejidad moderada, ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos.
Nivel 2: de 408 a 480 puntos	Los estudiantes son capaces de responder reactivos básicos de lectura, como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.
Nivel 1: de 335 a 407 puntos	Los estudiantes que dominan este nivel son capaces de realizar sólo los reactivos de lectura menos complejos desarrollados para PISA, como ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.
Nivel 0: por debajo de 335 puntos	Los estudiantes que se sitúan por debajo del nivel 1, son incapaces de realizar el tipo de lectura más básico, esto significa que no tienen aptitudes para la lectura. Pueden leer probablemente el sentido técnico de las palabras. Tienen serias dificultades para emplear la lectura como herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas. Corren el riesgo de encontrar dificultades para la iniciación al trabajo y fracasar en procesos de educación más avanzados, y perder oportunidades para aprender durante su vida.

Cuadro 27. Niveles de desempeño y descripción de los mismos, tomado de Aguilar y Cepeda (2005), *Pisa para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*.

Los resultados obtenidos en las tres evaluaciones aplicadas por PISA se presentan en el Cuadro 28, tomando como referencia el promedio de la OCDE, el país con más alto desempeño, Finlandia, México y otros países invitados.

PISA 2000, 2003 y 2006, México y países ubicados en los extremos				
	Lectura			
	2000	2003	2006	
OCDE (promedio)	500	494	OCDE (promedio)	500
Finlandia	546	543	Corea	556
México	422	400		410
Brasil	396	403	Kyrgyzstán	285
	32 países participantes, lugar 31.	41 países participantes, lugar 38.		57 países participantes, lugar 43.

Cuadro 28. Resultados en comprensión lectora presentado por OCDE-PISA en 2000, 2003 y 2006, construido con datos de Vidal Uribe, 2005 y Aguilar y Butrón Yáñez, 2007.

La cantidad de alumnos participantes ha sido diferente en las tres evaluaciones: 2000: 5,276; 2003: 29,983; 2006: 33,706. Como se ve, los resultados para México no son satisfactorios.

Los resultados que presenta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), referente para México de PISA, al desglosar la información por estados, dejan ver algunos aspectos de Jalisco. De los estudiantes que participaron en la evaluación de 2006, Jalisco tiene los siguientes resultados: Nivel 0: 7%, Nivel 1: 21 %, Nivel 2: 35%, Nivel 3: 27%, y Nivel 4: 10%. En cuanto a los estudiantes del nivel medio superior, el promedio llegó a 454 puntos, esto significa que está la mayoría en el Nivel 2 de la clasificación de PISA.

Algunos de los conceptos básicos que se deben tener en cuenta para entender PISA, parten del *Informe PISA* (2005):

1. Competencia (*literacy*), que se refiere a la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y habilidades, y para analizar, razonar y comunicarse con eficacia cuando plantean, resuelven e interpretan problemas relacionados con distintas situaciones.
2. La educación es un proceso que se prolonga durante la vida, que no sólo se produce en la escuela o mediante la educación escolarizada,

sino a través del contacto con compañeros, colegas y la comunidad en general. Sin embargo se pretende que los estudiantes tengan conocimientos sólidos en lectura, matemáticas y ciencias, que sigan aprendiendo y lo apliquen al mundo real y en distintas situaciones.

3. Juzgar la capacidad de completar tareas relacionadas con la vida cotidiana que dependen de la comprensión general de conceptos esenciales, y no limitar la evaluación al dominio de conocimientos específicos sobre materias determinadas [contenidos curriculares].

El tipo de exámenes que realiza PISA, se ha elaborado alrededor del concepto de unidades de evaluación o unidades de reactivo, y son textos seguidos de un conjunto de preguntas de formatos diversos: respuesta corta, preguntas abiertas y reactivos de opción múltiple. Cerca del 50% de las preguntas requieren del estudiante que construya las respuestas, y esto le da la posibilidad de generar puntos de vista divergentes o hasta opuestos. Esta situación permite elaborar respuestas parcialmente correctas, entonces la evaluación estará más cercana a la vida real (Vidal Uribe, 2005).

Tenemos con estos datos, un breve acercamiento a lo que hace PISA para realizar evaluaciones. Las reflexiones que se desprenden de aquí, son muchas, pero sólo concluyo con las siguientes:

- PISA es un referente para capacitarse en la evaluación.
- La evaluación, según lo que se desprende de las notas, no es un asunto que deba improvisarse, por tanto, debe ser un ejercicio que debe aprenderse y practicarse con calidad.
- El INEE, como referente mexicano de evaluación, tiene ya un cúmulo de información que debiera ser tomada en cuenta por quienes realizan evaluaciones escolares.
- Los resultados de PISA, desde su perspectiva de evaluación exponen que en México hay una falta de dominio o competencia para la comprensión lectora.
- La evaluación no sólo debe contemplar a los estudiantes, sino a los “factores asociados” con ella. Se trataría de evaluar el desempeño desde las especificidades, contextos y complejidades políticas, culturales y pedagógicas

propias y qué elementos definen, limitan o posibilitan tales desempeños, y desde luego tomando en cuenta la escuela en su totalidad y los ambientes de desarrollo del estudiante.

- Por último, si bien esta investigación no tiene el objetivo de analizar los procesos de evaluación, sí conviene mencionar que el rigor metodológico de la prueba de PISA está puesto en los resultados más que en los procesos, que también son elementos de evaluación; además, si bien no tiene el objetivo de una acreditación social, en el sentido de selección, promoción, certificación (Díaz-Barriga y Hernández, 2001), no toma en cuenta las características de cada sujeto, ya que son elegidos al azar o aleatoriamente, y deja las singularidades de los sujetos evaluados, también se ha expuesto hasta ahora a los estudiantes evaluaciones con las que tiene poca familiaridad.

1.5.1.2 LLECE

La referencia al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), se hace para tener una visión de lo que significan las evaluaciones en las que participa México con sus pares latinoamericanos.

Esta Institución está conformada sólo por países de América Latina, y permite conocer las características de estas evaluaciones y los aspectos objetivos que se contemplan en dichas evaluaciones, en las áreas del lenguaje: lectura y escritura, matemáticas y ciencias naturales.

En 1994 se creó el LLECE como una red de unidades de medición y evaluación de la calidad de los sistemas educativos de los países de América Latina. Esta entidad, coordinada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO-Santiago), se constituyó desde su inicio en referente y marco regional de concertación y cooperación entre los países en el ámbito de la evaluación educativa. De igual manera, se convirtió en un espacio de apoyo profesional para la formación y capacitación de los equipos técnicos de los sistemas de medición y evaluación nacionales...

La tendencia es contar cada vez más con sistemas integrales e integrados de análisis que incluyan y articulen la evaluación de los diferentes componentes del sistema, tales como la evaluación de alumnos, docentes, directores, escuelas, programas y administraciones educativas (LLECE, 2007)...

De esta forma, se plantean cuatro objetivos estratégicos:

- Producir información sobre logros de aprendizaje y factores asociados de los países de la región.
- Generar conocimiento sobre evaluación de sistemas educativos y sus componentes: estudiantes, docentes, escuelas, programas, políticas, entre otros.
- Aportar nuevas ideas y enfoques sobre evaluación de la calidad de la educación.
- Contribuir a fortalecer las capacidades locales de las unidades de evaluación de los países. (Díaz Gutiérrez, M. A., Flores Vázquez, G., et al., 2008).

A finales del 2002, los países del LLECE decidieron desarrollar el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y utilizar lo aprendido en el Primer Estudio Regional (1998), dar pasos para ampliar el análisis a más países, grados y áreas evaluadas, y disponer de resultados válidos y confiables sobre lo que los estudiantes del nivel de primaria están aprendiendo. Ese fue el propósito central del SERCE, y sus resultados deberán reflejarse en la discusión y uso en las acciones y políticas educativas para mejorar y fortalecer la calidad de la educación pública en los países participantes.

En el texto se menciona que para evaluar los desempeños de los estudiantes, el SERCE utilizó pruebas tomando en cuenta contenidos comunes en los currículos oficiales de los países de la región, estructuradas a partir del enfoque de habilidades para la vida promovido por la UNESCO, pues se considera que la escuela debe procurar conocimientos, habilidades, valores y actitudes en los alumnos para participar activamente en la sociedad como individuos y ciudadanos.

En esta perspectiva, los objetivos del LLECE coinciden con PISA, de ahí que revisar algunos de los resultados, aunque se refieran a dos de los grados de la educación primaria, 3º y 6º grados, nos permiten mostrar el nivel en el que se encuentra México en una prueba en la que participaron cerca de 10,000 estudiantes, 4,825 de los cuales cursaban 6º grado.

Al igual que PISA, como se mencionó, evalúa los desempeños en Lenguaje: lectura y escritura, matemáticas y ciencias (naturales), sólo que las pruebas LLECE se elaboraron a partir del marco curricular de los países participantes, lo que no hace PISA que no es una prueba ligada a currículo sino de evaluación de competencias. LLECE buscó establecer los dominios conceptuales y los procesos cognitivos comunes de los currículos de educación primaria de los países participantes. Además, se establecieron tres dimensiones consideradas para el análisis del currículo: la disciplinar, la pedagógica y la evaluativa. El dominio conceptual incluyó los contenidos curriculares específicos de cada campo disciplinar, y los procesos cognitivos abarcaron las operaciones mentales que el sujeto realiza al resolver el conjunto de las tareas. “Esto es, los contenidos conceptuales son evaluados a través de la realización de tareas que requieren ciertos procesos cognitivos y, a la inversa, los procesos cognitivos son evaluados a partir de contenidos implicados en la tarea.” (Díaz Gutiérrez, M. A., Flores Vázquez, G., et al., 2008).

Al buscar la conjugación entre el análisis curricular con el enfoque de habilidades para la vida, deja ver que en los currículos de los países predomina, aunque de modos diferentes, el énfasis en los conocimientos y las habilidades que los estudiantes de educación primaria deben aprender y desarrollar para enfrentar con éxito los desafíos cotidianos; continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida e insertarse y desenvolverse en la sociedad. Se avanza, pues, en estos estudios, lo que está siendo ya una tarea global: preparar a los estudiantes en competencias para la vida académica, para saber dar respuesta a problemas de la vida cotidiana e insertarse en el campo laboral.

Las conclusiones que se obtienen del LLECE, valen para México porque se puede comparar con los países de su nivel de desarrollo, a diferencia de lo que sucede con los países de la OCDE que son más desarrollados. Por otra parte, este ejercicio de evaluación del Laboratorio Latinoamericano, toma en cuenta algo que es común a las evaluaciones que son más practicadas en las aulas, esto es, las que toman en cuenta el currículo, por tanto, no se perciben alejadas a la realidad del estudiante. También se puede concluir que el LLECE está en la línea de la calidad de las evaluaciones internacionales, por lo que México puede obtener bastantes beneficios y debe aprovechar su participación cercana. Otra consideración que no debe pasar por alto, es que el Laboratorio al utilizar textos relacionados de información para plantear preguntas de evaluación, implica que el alumno debe reportar un dominio de comprensión lectora con alta dificultad. En este sentido, es una base importante que debe seguirse para el tipo de evaluaciones que se realicen en las aulas, pero además, y este es un antecedente que debe considerarse en bachillerato.

Porcentajes de estudiantes de 6° de primaria por niveles de desempeño en Lectura					
Países	Debajo del nivel 1 (menos de 299.6)	Nivel 1 (299.6 a 424.5)	Nivel 2 (424.5 a 513.7)	Nivel 3 (513.7 a 593.6)	Nivel 4 (más de 593.6)
Costa Rica	0	5	23	37	35
Cuba	0	5	20	24	51
Chile	0	8	30	32	29
Uruguay	0	10	31	30	29
México	0	12	33	30	24
Colombia	0	13	38	30	18
Brasil	1	15	35	27	22
Argentina	2	18	36	25	19
Promedio de países	2	21	36	24	18
El Salvador	1	21	44	24	10
Nicaragua	1	22	51	21	5
Perú	2	24	42	23	9
Panamá	2	29	39	21	10
Guatemala	3	33	43	16	5
Paraguay	4	33	37	19	7
Ecuador	4	34	39	17	6
R. Dominicana	4	48	38	9	1
Puntaje exigido	Menos de 299.6	299.6 a 424.5	424.5 a 513.7	513.7 a 593.6	Más de 593.6

Cuadro 29. Niveles de desempeño en Lectura, 6° de Primaria. INEE, Disponible en: www.inee.edu.mx

Como ya se mencionó, PISA establece 5 niveles de desempeño lector y el LLECE 4, con criterios diferentes, sin embargo los resultados en estos desempeños que se muestran en el cuadro 29, México ubica sólo a un 24% de su población en el nivel 4 aunque el promedio general para los países de América Latina es de 18% en este nivel más alto y el 33% en el segundo, igualando el nivel de bachillerato. Lo que estos datos nos muestran es que no estamos logrando que todos los estudiantes que egresan de la primaria sepan leer según los niveles que utiliza PISA para la evaluación, y ello se expresa en los resultados de los estudiantes de bachillerato.

Una última consideración es un análisis comparativo entre los dos tipos de evaluaciones: PISA, al evaluar la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y habilidades para analizar, razonar y comunicarse con eficacia en distintas situaciones está demandando como política pública mejorar las prácticas de enseñanza para que los estudiantes se enfrenten competentemente en distintas situaciones, se diría, a este mundo globalizado y sus exigencias, aunque no insiste en el currículo particular de cada país, el proceso de aprendizaje y sólo atiende el momento de llegada, y este aspecto puede ser relativamente inconveniente; por lo que se refiere a las evaluaciones del LLECE, tiende a ser más integral en el sentido de tomar en cuenta los diferentes componentes del sistema y aportar ideas y enfoques sobre la calidad de la educación, y esto aporta elementos para la calidad de la educación, es decir, políticas generales sobre la enseñanza y el aprendizaje.

*1.5.1.3 College Board**

El College Board es una asociación educativa que se plantea la excelencia educativa para los estudiantes, a través de la colaboración continua de sus miembros que incluyen escuelas secundarias, instituciones universitarias, sistemas de educación y organizaciones educativas.

Esta institución fue fundada en 1963 y tiene su sede en Puerto Rico. En el apartado de misión, declaran que su pretensión es atender las necesidades de

* <http://oprta.collegeboard.com/ptorico/pr/somos/somos.html>

estudiantes e instituciones educativas de habla hispana con instrumentos efectivos para la evaluación y ubicación de estudiantes siguiendo la experiencia estadounidense y construyendo pruebas que respondieran a la realidad socio-cultural de puertorriqueños y latinoamericanos de habla española.

Su tarea, dicen, fue eliminar las desventajas de las pruebas existentes y crear pruebas científicas diseñadas específicamente para latinoamericanos, no traducciones del inglés, sino pensadas y redactadas en español. Desde 1993 han tenido éxito en su ejercicio, así lo mencionan, por lo que se inauguró la Oficina de Puerto Rico y América Latina con la misión de satisfacer las necesidades de los hispanohablantes de toda Latinoamérica.

El College Board ha establecido programas de medición y evaluación de los estudiantes de escuela secundaria o preparatoria que tienen la meta de llevar a cabo estudios universitarios y refieren haber ayudado a fortalecer la excelencia educativa de las instituciones que participan en sus programas.

Esta institución ofrece, entre otros materiales, a las instituciones participantes, el uso de pruebas como la Prueba de Aptitud Académica (PAA) para ingresar al nivel superior, y la prueba PIENSE para ingresar de la secundaria al bachillerato. Los programas y servicios que presta son para evaluar y diagnosticar habilidades, conocimientos e intereses de estudiantes de distintos niveles educativos, con el propósito de fortalecer la enseñanza y los procesos de orientación, ubicación, selección y admisión y de esta forma ampliar las oportunidades educativas de los estudiantes. De esta institución, la Universidad de Guadalajara ha requerido sus servicios desde los primeros años de la década de los noventa, por lo que interesa tener en cuenta algunos aspectos de sus evaluaciones.

Del College Board se menciona que integra diversos instrumentos de evaluación y de orientación dirigidos a promover el desarrollo total de los estudiantes y facilitar la transición hacia los estudios universitarios y postsecundarios. Además incluye la evaluación de las habilidades de pensamiento y los conocimientos básicos con la percepción que tienen los

estudiantes de sus intereses, valores y competencias académicas. En la evaluación toma en cuenta, como lo hacen PISA, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lector (PIRLS), LLECE, INEE, características y necesidades de las escuelas para hacer la evaluación.

Maldonado Serrano (2006), de College Board, menciona que los fundamentos teóricos de la medición deben armonizar con las nuevas teorías cognoscitivas, la investigación y los enfoques educativos; además, se debe evaluar con especificidad procesos y conceptos cognoscitivos que tengan en cuenta la resolución de problemas semejantes a los de la vida real y las habilidades para el pensamiento crítico; obtener una mejor representación de los procesos cognitivos aplicados en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje; e integrar los principios básicos del constructivismo.

La misma autora, refiere que este tipo de evaluaciones responde a un estudio de la UNESCO realizado en América Latina y el Caribe en 1997, en el que se debe tomar en cuenta “una evolución inmediata que diversifique los métodos, las formas y los tiempos de la enseñanza... que den prioridad a la creatividad, al aprendizaje por descubrimiento, a la innovación, al ejercicio constante de las facultades críticas de la persona... y que [obligue a] crear las habilidades para generar y buscar información, seleccionarla e interpretarla...”. Y con respecto a la PAA acota que ésta evalúa la capacidad para razonar, es decir, ordenar ideas en la mente para llegar a una conclusión, llegar a conclusiones a partir de premisas o acontecimientos previos, manipular información para producir una nueva. Esta acción se da en contextos verbales y numéricos que se han desarrollado desde primaria hasta bachillerato.

En cuanto a la estructura de la PAA, por lo que se refiere al razonamiento verbal, se utilizan los siguientes contenidos: complementación de oraciones (coherencia), analogías (relaciones), lectura sencilla para evaluar las habilidades básicas de lectura y par de lecturas para evaluar habilidades complejas de lectura, y por último, evaluación indirecta de la redacción; para los cinco aspectos, se usan reactivos de selección múltiple con cinco opciones.

College Board (2007), explica cada uno de los contenidos que evalúa:

1. Complementación de oraciones. Estos ejercicios miden la habilidad del estudiante para identificar las relaciones de orden lógico entre las partes de una oración y reconocer el significado de palabras en contexto.
2. Analogías. Estos ejercicios prueban la habilidad para identificar y entender la relación entre dos palabras, así como para reconocer una relación similar o paralela en otro par de palabras, y mide tanto habilidades de razonamiento como dominio de vocabulario.
3. Lectura crítica. Estos ejercicios miden la habilidad para razonar sobre el contenido de la lectura, comprender el argumento o argumentos, y reconocer las ideas explícitas e implícitas en un texto o en un par de textos. Según Maldonado Serrano (2006), de College Board, esta evaluación se realiza por la importancia cada vez mayor de medir las habilidades más complejas de lectura, que requiere del análisis comparativo de ideas, evaluación de la estructura argumentativa y del razonamiento extendido.

El mismo documento puntualiza que los ejercicios de lectura crítica constituyen una parte sustancial de los ejercicios de razonamiento verbal, pues para desarrollarlos se toman en cuenta diversos factores que influyen en la capacidad del lector para comprender el texto en forma integral, esto es: propósito de la lectura (leer por placer, para seguir instrucciones, para buscar información, para estudiar, etc.); y características de los lectores (actitudes hacia la lectura, procedencia socioeconómica, dominio del proceso de la lectura, la relación con lo que se lee y las variantes culturales, entre otras).

Los ejercicios de lectura crítica se clasifican en tres categorías:

- a) Vocabulario en contexto. Mide la capacidad para reconocer el significado de una palabra o frase en el contexto de las ideas expresadas en la lectura.
- b) Comprensión del texto. Mide la habilidad para comprender la información fundamental de la lectura sobre la que se sostienen los otros aspectos más complejos de ésta; en ocasiones tiene que ver con detalles mencionados en la lectura.

- c) Razonamiento extendido. Miden la habilidad para analizar e inferir, así como la habilidad para la síntesis de la información y la comparación entre las partes de un mismo texto o entre textos o lecturas diferentes, o reconocer las debilidades y fortalezas de los argumentos.
4. Evaluación indirecta de la redacción. Se trata de evaluar la redacción como un proceso de construcción de significado, reconocer la redacción como habilidad necesaria para el éxito en los estudios del nivel superior o en el desempeño profesional, y como atención que debe darse al desarrollo de la capacidad de redacción.

Conocidas las características de las evaluaciones que realiza el College Board, se esperaba tener, como en los dos apartados anteriores, datos estadísticos que mostraran las evaluaciones realizadas en las diferentes instituciones afiliadas a ella. Sin embargo, no fue posible tener acceso a esos resultados, y lo que se presenta son los resultados de las evaluaciones hechas a los estudiantes egresados de secundaria que ingresan a las preparatorias de la U de G., la Prueba Piense II, y también resultados de las evaluaciones realizadas a los estudiantes de bachillerato para ingresar a los estudios universitarios de la misma Universidad, la Prueba de Aptitud Académica. Estos datos fueron obtenidos de los informes institucionales de la Universidad.

El resultado de la prueba PIENSE II más la calificación promedio de secundaria, son la única exigencia para ingresar, no se pide otro perfil para llegar al Bachillerato, de tal modo que con el examen y el promedio se ingresa a las escuelas del SEMS, y a partir de ellos habrá cierta movilidad dependiendo de los promedios exigidos en las escuelas, pero podrán entrar a las otras unidades académicas del Sistema. Sin embargo, se puede ingresar aun teniendo un promedio de 20, el mínimo que se exige en el PIENSE II; la calificación más alta es de 80. Hay que decir que los dos exámenes tienen un esquema de evaluación diferente, PIENSE II es más de conocimientos y la PAA, mide habilidades de razonamiento verbal y matemático, y con un modelo de construcción que los alumnos no dominan, lo que provoca especial dificultad para la resolución.

En el Cuadro 30 se transcriben los resultados que se entregan en el Informe de Briseño (2008), aunque el PIENSE II contempla cuatro aspectos, sólo se toman los datos de Habilidad cognoscitiva y Conocimiento del Español.

Resultado de la aplicación de la prueba Piense II para ingresar al nivel medio superior del SEMS							
Calendarios	Total de exámenes	Habilidad cognoscitiva			Conocimiento del Español		
		Promedio	Máximo obtenido	Mínimo Obtenido	Promedio	Máximo Obtenido	Mínimo obtenido
2001 A	4,128	42.75	78	20	40.75	75	20
2001 B	43,004	46.49	80	20	44.38	80	20
2002 A	14,759	45	80	20	41.26	80	20
2002 B	46,348	47.3	79	20	44.78	80	20
2003 A	13,488	45.01	80	20	38.59	78	20
2003 B	49,561	47.48	80	20	44.87	80	20
2004 A	15,053	48.56	78	20	42.69	78	20
2004 B	52,745	49	80	20	46	80	20
2005 A	2,004	45	76	20	44	79	20
2005 B	50,603	49.70	80	20	45.04	79	20
2006 B*	54,045	47.80	80	20	44.06	79	20
2007 A	18,030	42.20	78	20	39.70	76	20
2007 B	55,533	47.45	80	20	46.11	80	20

Cuadro 30. Resultados del Piense II de los últimos 13 semestres, para ingresar al Bachillerato de la Universidad de Guadalajara. Fuente: Briseño, C. (2008). *Primer informe de acciones. Universidad de Guadalajara*. Estadística Institucional.

* Es de observar que en el Informe citado, no aparece el calendario 2006 A.

En el Cuadro 31, se presentan los resultados de la PAA a partir del año 2003, únicamente del Área Metropolitana de Guadalajara, para tenerlos como referencia de evaluación con los resultados de PISA. Como se puede ver, en general son promedios entre 57 del semestre 2006 A, como el más bajo, a 72.9 del semestre 2004 B, como el más alto.

Promedio de calificaciones en la PAA de los egresados, por escuela de procedencia																	
Calen- dario	Área Metro- politana	ESCUELAS PREPARATORIAS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA															
		Jal.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Voc a	Poli	Ton alá
2003 A	61	64.7	62	59.7	60.8	66	59.3	62.5	61.1	62	58.8	63.5	60.5	59.6	60	58.1	57.9
2003 B	67.8	68.8	96.5	65.9	67.2	72.6	67	66.9	66.9	67.5	66.4	70	67	67.6	65.5	68.1	65.3
2004 A	63.9	66.9	63.6	63.1	65	68	63.8	65.3	63	63.7	61.1	63.3	62.9	62.9	63.3	64.7	61.3
2004 B	68.3	70.6	69.5	67.9	69	72.9	66.7	69.4	67	68.2	66.5	69.4	67.2	68.7	67	67.5	64.9
2005 A	63.4	64	65	61	65	67	64	65	62	63	63	65	63	66	63	62	59
2005 B	66.6	70	67	66	65	72	65	68	64	69	64	67	66	68	64	65	64
2006 A	60.5	62.2	61.3	59.2	57	65	61	62.4	58.1	61.5	59.2	60.6	59.8	61	60.0	59	60.7
2006 B	65.5	66.9	66.9	63.7	63.6	70.7	64.7	67.5	63.5	66.9	64.1	63.4	64.6	67.9	64.5	67	62.4
2007 A	59.6	62.3	59.7	58.3	59.4	64.2	59.5	61	58.9	60.8	57.3	59.5	59.1	59.9	58.7	58.3	59.4
2007 B	64.9	67	64.1	65.8	65	70	64.5	66.7	64.8	66.2	63.6	65.1	63.3	67	63.4	59.5	63

Cuadro 31. Resultados de la PAA de los semestres 2003 A-2007 B. Fuente: Briseño, C. (2008). *Primer informe de acciones. Universidad de Guadalajara*. Estadística Institucional.

La forma de medir los resultados en la PAA del College Board (2007), parte de la puntuación que se obtenga entre 200 puntos como la más baja y 800 la más alta. Una puntuación de 800 no significa necesariamente que ha contestado correctamente todos los ejercicios. Para obtener el resultado final se suman las respuestas positivas asignándoles un punto, no se cuentan los ejercicios no respondidos y las respuestas negativas se cuentan como cuarto de punto y se restan a la cantidad total de aciertos. El resultado final se contrasta contra una tabla que se produce para cada prueba que realiza el College Board.

Las conclusiones que se pueden obtener de la evaluación del College Board, serían las siguientes:

- Razonamiento verbal y redacción, son aspectos de coincidencia con otras evaluaciones internacionales;
- El tema de evaluación sobre la lengua y el dominio que de ella se tenga, es trascendental, pues son competencias básicas para el mundo del trabajo y la vida académica;
- College Board, como otras instituciones, considera que el vocabulario en contexto, la comprensión y el razonamiento extendido, son claves para la lectura, pues de otra manera no se puede tener el dominio de esta habilidad compleja que se requiere para el análisis comparativo de ideas, evaluación de estructuras argumentativas y del razonamiento extendido.
- También puntualiza que para realizar una tarea de lectura, se requiere un propósito de la lectura (leer por placer, para seguir instrucciones, para buscar información, para estudiar, etc.); y tomar en cuenta las características de los lectores (actitudes hacia la lectura, procedencia socioeconómica, dominio del proceso de la lectura, la relación con lo que se lee y las variantes culturales, entre otras).

De los tres apartados en los que se trata la lectura como objeto de evaluación PISA, LLECE, College Board, se concluye que es un objeto de estudio y de aprendizaje nada simple de ser abordado. En las dos últimas décadas se ha aportado una cantidad importante de información sobre este tema. Las instituciones que se han constituido con el objetivo de evaluar la lectura y los

aspectos adyacentes a ella, dejan una enseñanza clara: la lectura debe ser un tema de enseñanza sistemática y con métodos que ayuden a desarrollar habilidades de nivel superior, pues sólo de esa forma se llega a ser independiente y crítico, un ser humano que tiene las posibilidades de desarrollarse en la vida académica y en el mundo del trabajo con mayores oportunidades.

Por otra parte, estas instituciones también han dejado al descubierto las diferencias entre quienes saben utilizar la lectura y quienes no han tenido los elementos de apoyo para saber hacer de ella un objeto imprescindible de desarrollo social, cultural y humano.

También, estas evaluaciones han dejado al descubierto lo que hacen y han dejado de hacer, las instituciones responsables de la educación en los distintos países que han sido evaluados en el rubro de la lectura. Por tanto, hay una responsabilidad pública en los logros o la falta de ellos.

Se puede concluir que estos ejercicios de evaluación, han despertado el interés por hacer de la enseñanza de la lectura un objeto primordial en las instituciones de educación, y se ha comprendido que en su enseñanza debe tomarse en cuenta los ámbitos que rodean su aprendizaje: la familia, el entorno social, la institución escolar, el salón de clase, los intereses personales de los sujetos que aprenden.

Por último, de estos tres tipos de pruebas, podemos obtener algunas notas comparativas de interés para esta investigación.

PISA ofrece resultados comparativos entre países de manera sistemática, en el sentido de realizar evaluaciones cada tres años a partir del 2000 en adelante. Su objetivo es evaluar aptitudes o competencias que los estudiantes necesitan para la vida. Por lo que se refiere a la lectura, presenta un esquema básico de cinco niveles desde donde evalúa el desempeño o competencias de los lectores, independientemente de la escolaridad, más bien toma como referencia la edad de 15 años, etapa evolutiva en la que ya es posible realizar

operaciones abstractas y se tiene la capacidad del análisis y la síntesis. Estos elementos ya se consideran pertinentes por los responsables de las políticas educativas de México, por lo que se participa en los ejercicios de evaluación que organiza dicha institución. Los aspectos que pueden considerarse poco pertinentes de esta práctica de evaluación, como se mencionó anteriormente: contemplar sólo el punto de llegada en la evaluación, olvidando el proceso; las características individuales de los sujetos evaluados; falta de un referente inmediato de contenidos, como es el currículo; textos que por ser traducciones en muchos casos, no toman en cuenta el lenguaje pragmático del país evaluado.

Nota conclusiva sobre PISA para esta investigación. Se tomaron en cuenta las dimensiones que esta institución evalúa: procesos, interpretación de textos, y reflexión y evaluación de textos, en el entendido de que para PISA comprender un texto es también reflexionar sobre el mismo a partir de las ideas y experiencias propias.

Por lo que se refiere al LLECE, habrá que decir que su perspectiva es más amplia, en el sentido que aporta elementos para los sistemas educativos de la región. Aunque realiza evaluaciones en el desempeño de lenguaje: lectura y escritura, matemáticas y ciencias, sus objetivos son más amplios, de tal manera que produce información en logros de aprendizaje, genera conocimiento sobre evaluación de sistemas educativos y sus componentes, aporta enfoques sobre evaluación y contribuye a fortalecer las capacidades de las unidades de evaluación de los países, como se mencionó más arriba. En cuanto a las pruebas específicamente, están apegadas al currículo, además de establecer los dominios conceptuales y los procesos cognitivos comunes de los currículos de educación primaria de 3º y 6º, y establece tres dimensiones del análisis curricular: disciplinar, pedagógica y educativa. Aunque sus resultados no son para el nivel de bachillerato, sus aportes tienen ingerencia en el sistema educativo para mejorar las prácticas de aprendizaje y la elaboración de políticas de evaluación que incidan en los diferentes niveles educativos.

Por lo que se refiere al College Board, al igual que PISA, sólo aparece en el momento de la evaluación, es decir, al final del proceso de aprendizaje, aunque sus pruebas evalúan habilidades de pensamiento, conocimientos básicos, valores y competencias académicas. De las pruebas de esta institución puede aprovecharse la estructura de las mismas, en lo que se refiere a la evaluación del razonamiento verbal, sin embargo, esta institución sólo presta sus servicios a petición, por lo que no tiene incidencia en políticas públicas de educativas.

Con Freire se puede concluir que sin la lectura no hay procesos individuales o sociales de liberación, en cualquier sentido que se quiera leer esta palabra.

Síntesis del primer capítulo

Entre los datos históricos que anteceden a la propuesta educativa para el nivel medio superior en el siglo XX, en la segunda década del siglo XIX y ya durante el gobierno de Juárez, se establece que el nivel de preparatoria tiene a su cargo la educación física, intelectual y moral de los alumnos. El Plan Nacional de Educación 2001-2006 establece que se espera de las instituciones del nivel medio superior que orienten el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas del joven para incorporarse como sujeto útil y activo a la vida cotidiana, a la educación superior y al mundo del trabajo. El documento base de la reforma que en este nivel educativo se opera establece que “su finalidad esencial es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo” (*Institucional*, 2008).

A lo largo de la historia educativa en el país se observan ambigüedades en la definición de la finalidad y organización del nivel formativo que hacia mediados del siglo XX incorpora claramente sectores de la población ajenos a esta educación preuniversitaria.

Las Universidades estatales autónomas y los Institutos Tecnológicos, surgidos en la década de 1970, crean sus planes educativos para el nivel y es también en esta década que se forman el Colegio de Ciencias y Humanidades y el de Bachilleres que son ahora subsistemas de la educación media superior. El mayor crecimiento de la oferta educativa de este nivel se da en esta década en la que se diversifica modalidades, instituciones y planes de estudio.

En la primera década del siglo XXI, según datos oficiales (SEP, 1993) la matrícula nacional para el ciclo escolar 2006-2007 era superior a los tres millones de estudiantes y la de Jalisco cercana a los doscientos mil. Un dato que ayuda a justificar este trabajo de investigación es que aproximadamente el 50% de quienes ingresan a la educación media superior no la concluyen. Jalisco tiene el primer lugar de reprobación en el nivel medio superior.

Frente a la multiplicidad de modalidades y ofertas curriculares para la educación media superior, la reforma curricular y la orientación hacia el desarrollo de competencias se establece en el *Programa Sectorial 2007-2012*. Las escuelas de las 17 modalidades que ofrecen servicios educativos en bachillerato deberán regir sus propuestas de enseñanza por un Marco Curricular Común. Los bachilleratos universitarios enfrentan esta exigencia curricular y los estudios que sobre competencias particulares se realicen, como lo es la lectura, podrían alimentar las decisiones que en materia de ajustes o cambio curricular se impulsen, particularmente en las instituciones de educación media superior.

En los documentos curriculares vigentes (*Institucional*, 2008), el núcleo de formación básica se ha estructurado en cuatro campos de conocimiento, uno de los cuales es “Lenguaje y Comunicación”. El mapa curricular aprobado por la Subsecretaría de Educación Media Superior, ver el cuadro 9 del capítulo 1 de esta tesis, establece 2 asignaturas del Taller de Lectura y Redacción en los primeros dos semestres, basado en un enfoque comunicativo de la lengua, en el marco del constructivismo y que busca el desarrollo y adquisición de competencias. Frente a lo enunciado, la evaluación que se contempla, tiene que ver más con el dominio teórico de los elementos de los textos abordados

para el aprendizaje y no tanto con la demostración de habilidades de comprensión en las diversas circunstancias de la lectura.

Este trabajo se realiza considerando específicamente los programas de Lengua Española y Literatura de la U de G por lo que un apartado de este capítulo 1 se dedica precisamente a presentar la propuesta curricular de esta asignatura, y con detalle se completará en el capítulo de los Resultados.

La escuela seleccionada para este estudio fue una escuela que ofrece bachillerato general escolarizado que es uno de los que mayor demanda tiene en la U de G a pesar de contar con 19 bachilleratos técnicos y de ofrecer la modalidad semiescolarizada. El estudio se realiza en un momento en el que se reconoce la importancia de actualizar el plan de estudios y ofrecer un perfil de egreso del bachiller, según lo exigen las circunstancias actuales.

El PND 2002-2007 establece que a nivel nacional la eficiencia terminal en este nivel escolar para el 2006 fue del 60.1%. Una hipótesis que guió el desarrollo de esta investigación es que el logro escolar es requisito de permanencia y que en él sí influye el éxito en la lectura con su consecuente eficiente uso de estrategias, su conocimiento y la aplicación de ellas para asegurar las demandas de comprensión de textos variados.

Los resultados que en materia de lectura muestran las pruebas PISA-INEE, LLECE y de Collage Board, ponen de manifiesto que México requiere un mayor trabajo en materia de formación lectora porque incluso en las comparaciones temporales de los mismos, no se observa un avance en el tiempo.

Al situar este nivel educativo entre los otros niveles y elementos del Sistema Educativo Mexicano, se establece (SEP, 2001) que el objetivo de este nivel es adquirir conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan construir con éxito su futuro, ya sea que decidan incorporarse al mundo del trabajo o proseguir con su preparación académica. Para atender a este objetivo la formación de lectores es fundamental ya que la lectura es una herramienta básica para el estudio.

Por último, tres aspectos que deben tenerse en cuenta de este capítulo que enmarca la investigación son: la cantidad de información que aparece en los cuadros, con respecto al bachillerato, no son para cuestionar el bachillerato, sino para que el lector tome en cuenta las dimensiones de la problemática al final de un ciclo, la educación media superior previa a la educación superior o como ultimo nivel de estudio para los que no continúan, y la problemática que se enfrenta con la deserción, la reprobación, el rendimiento escolar y la eficiencia terminal; otro aspecto relevante, es la problemática de la enseñanza de la lectura como insumo estratégico para el aprendizaje, es decir, faltan en el currículo del bachillerato las estrategias adecuadas para la enseñanza de la lectura para lograr que los estudiantes la empleen como herramienta y materia prima en su proceso de formación escolarizada; y el último aspecto es el que se refiere a los tipos de pruebas que se aplican a los estudiantes de preparatoria, con un alto grado de estructuración y al final de un proceso, sin tener en cuenta el proceso.

Capítulo II

Estrategias de comprensión lectora, recursos fundamentales de la comprensión de lectura.

Definiendo los términos

*El día y la noche pueden entenderse y vivirse
como separados uno de la otra.
En el día transitamos, trabajamos, acumulamos,
(en desdén de la naturaleza);
por la noche despilfarramos, amamos, somos subyugados.
Pero no pueden ser el día sin la noche
y sin alguien que dé cuenta de ello.**

Introducción

Estudiar la lectura es abordar un fenómeno de encuentro entre un texto y un lector que debe contemplarse como un sujeto que tiene una trayectoria desde la cual la realiza, de un sujeto que emplea estrategias al abordar un texto para lograr una comprensión. Saber esto, es acercarse a la comprensión del sujeto lector y hacer una caracterización del mismo, lo cual podrá ayudar a mejorar las acciones didácticas de la lectura.

El fenómeno o hecho de la lectura como tal, implica desde el primer momento de decir la palabra lectura, definir o decidir desde qué perspectiva se abordará este hecho, ya que la palabra lectura es plurisignificativa y también el acto de leer está multideterminado. Como proceso, a la lectura se le puede contemplar desde el soporte-texto, desde el lector o desde la relación que se produce entre estos dos entes: texto y lector.

De los aspectos señalados, es interés de esta investigación, colocar en el centro del análisis al lector, ya que se trata de saber cómo realiza su lectura, de qué apoyos se vale para llegar a la comprensión de lo que lee y sobre todo, saber si en su proceso de sujeto lector, va siendo un sujeto autónomo y va mejorando su forma de leer. Sin embargo, aunque el centro de atención es el

* No existen ni textos ni lectores aislados. Sólo en la infinita confabulación de los actores se dará un resultado, y sólo aquél que le convenga a uno y otro. Pero nunca aislados, así como no existe el día sin la noche.

lector, están implicados los otros aspectos mencionados porque sin ellos bien podríamos hablar de personas y no propiamente de lectores, es decir, de personas que realizan esta actividad atendiendo a un propósito determinado.

Leer no es un acto que se realiza sin un objeto que deba ser leído, se pueden leer objetos, se pueden leer situaciones sociales, se pueden leer acciones realizadas por un individuo, y desde luego, se pueden leer textos, que en el caso particular es lo que interesa analizar, lectores que leen textos escritos. La “lectura” del entorno puede ser entendida como “interpretación”. Leer es pues, interpretar o construir sentido a partir de las evidencias disponibles (Goodman, 2006).

Así, realizar una definición de lectura no es simple; es preciso reconocer qué es lo que significa, ya sea para quien practica cotidianamente el acto de leer, para quien intenta promover esta actividad o para los estudiosos del tema. La primera parte de este capítulo se propone así presentar una respuesta a la interrogante ¿Qué es la lectura? Abordándola como práctica social e individual y distinguiendo las diferencias entre la expresión de la misma como proceso, como actividad y como resultado.

Los estudiosos, al observar este fenómeno han planteado que se la puede definir si se piensa en el proceso de lectura, es decir, como un acto de reflexión; se puede definir pensando en los objetivos que se quieren lograr con el acto de leer; también se puede definir según los resultados que se obtengan del mismo acto, es decir, desde lo esperado o lo logrado; pero también puede pensarse a la lectura como una práctica cultural y decidir hacer un recorrido en la historia, de lo que ha sido el hecho lector como eventos sociales culturalmente contruidos; si se toma en cuenta la emotividad del lector podemos trazar una ruta analítica distinta (Carrasco Altamirano, 2006). De lo que sí hay certeza, es que en el acto de leer los elementos imprescindibles son el texto, el lector y el proceso de encuentro entre ambos y que precisamente este encuentro está determinado por variables culturales y se realiza en contextos sociales particulares, de entre los cuales la escuela es uno importante, dado que en ella se da como una función explícita (Lerner, 2004).

Se concluye, pues, que para tratar de la lectura, debe darse cuenta de los elementos que están implicados en ella, de los que se propone una lista inconclusa:

- Expresión de la lectura: acto de leer, acción(es); práctica(s); resultados.
- Estrategias utilizadas o acciones realizadas por cada persona que lee.
- Procesos de formación lectora: adquisición, desarrollo lector.
- Contextos del lector: sociodemográfico, familiar, escolar.
- Propósitos: estéticos (disfrute), eferentes (informativos).
- Evidencias de logro lector: recuperación de información, interpretación de textos, reflexión y evaluación de los textos (desde sus conocimientos previos, justificación de su punto de vista, relevancia de la información).
- Trayectoria de cada sujeto como lector.
- Experiencias exitosas de lectura.
- Textos: contenido, formas.
- Comunidades lectoras: familiar, escolar, de barrio, laboral...

Las siguientes líneas darán cuenta, recurriendo a diversas fuentes, de los términos implicados y se definirá lo que se entiende por lectura, comprensión, estrategias, texto informativo y trayectoria lectora, que son el interés de esta investigación.

Se intenta justificar en este capítulo las decisiones metodológicas adoptadas, presentar los instrumentos que se utilizarán en la investigación de la lectura entre estudiantes de bachillerato. Se trata de saber qué estrategias de comprensión lectora utilizan estudiantes de bachillerato, qué comprensión alcanzan al dar lectura a un texto expositivo, y cuál es su trayectoria como lectores.

El recorrido que se realizará para llevar sistemáticamente la definición de los términos, se expresará en cinco apartados: el primero, como se dijo para problematizar sobre la construcción de una definición de lectura. El segundo para presentar las perspectivas de la lectura desde los estudios de comprensión: la lectura como transferencia, como interacción, como transacción y como construcción social. De cara a estas posturas, se elige una

perspectiva psicogenética para definir a la acción de leer individual pero se adopta asimismo una concepción sociocultural al buscar en las trayectorias socioescolares de los lectores pistas que nos informen más sobre los bachilleres como lectores.

Dado que una de las finalidades de la lectura escolar es la comprensión, se dedicará un apartado a visualizarla como competencia y como habilidad que antecede a la presentación de las estrategias de lectura realizadas por un lector en la búsqueda de construcción de significados de un texto.

La multiplicidad de lectores y de materiales para leer así como la elección de indagar particularmente sobre la lectura de textos informativos, obligan a dedicar un apartado de este capítulo a los lectores y otro a los textos. Abrimos pues este capítulo con las aproximaciones de diversos autores, que desde perspectivas sociológicas, psicológicas y pedagógicas han formulado hacia la definición de la lectura.

II.1 ¿Qué es la lectura?

II.1.1 Como práctica social e individual

Dice Lahire (2004), que la Sociología ha sido considerada como una actividad profanadora por aquellos que consideran el hecho de la lectura como una pasión, un secreto misterioso, una relación amorosa, y que prefieren esto a la objetivación de las razones que proporciona un estudio sociológico del hecho lector, sobre todo en ciertos géneros de lectura.

Sin embargo, no por estas consideraciones ha dejado de estudiarse la lectura como un objeto de gran trascendencia para la historia de la humanidad. Hoy han proliferado los textos de estudiosos que abordan el hecho de la lectura y su inseparable relación con la escritura. Se encuentran diversos estudios sobre el hecho lector, estudios sobre la historia de la lectura, estudios sobre la cultura escrita, y desde luego, estudios sobre las formas cómo los lectores modernos

realizan el acto de leer y sobre todo el difícil hecho de comprender, ya que la comprensión está multideterminada (Cassany, 2006).

Cavallo y Chartier (1998), en su obra sobre la historia de la lectura en Occidente, afirman que toda historia de las prácticas de lectura, es necesariamente una historia de los objetos escritos y de las palabras lectoras, por lo que se debe tener en cuenta que la lectura es siempre una práctica encarnada en ciertos gestos, espacios y hábitos, por lo tanto es preciso identificar las disposiciones específicas que sirven para diferenciar las comunidades de lectores, las tradiciones de lectura y los modos de leer; luego, una historia de lecturas y lectores, debe ser de los modos de utilización, de comprensión y de apropiación de los textos. En este sentido, llegan a tres conclusiones:

- existen diferencias en las maneras de leer;
- existen diferencias entre las comunidades de lectores dentro de una misma sociedad;
- existen transformaciones de las formas y los códigos que modifican, a la vez, el estatuto y el público de los diferentes géneros de textos.

Lo que está implicado en esta perspectiva, es que hay sujetos que leen, individuos que forman parte de un grupo social. Está lo público y lo privado, el ejercicio individual y la influencia de lo social. Las concepciones de lo que implica la enseñanza de la lectura y la escritura.

Hay en todo esto, una doble implicación: la lectura y lo que se lee, un ejercicio individual pero aprendido en un campo social, se inicia a leer formalmente en la escuela. Por tanto, aprender a leer depende de lo que en la escuela se haga o deje de hacer, generalmente. La lectura y su comprensión, son un aprendizaje social. Es la escuela la responsable de ello. Desde una perspectiva crítica, Lerner (2004) lo dice así:

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción

de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto... (:25).

En palabras de Solé (2001), la lectura es una actividad de la que no sólo es responsable el alumno, sino que detrás está la intervención del maestro, el modo como le formula un problema o le responde una pregunta al alumno, la capacidad en formar competencias, y el grado en que se le alienta, anima y corrige, se le orienta en un sentido u otro.

García Madruga (2006) lo manifiesta más enfáticamente al afirmar que nuestras sociedades están basadas en la creación, aplicación y distribución de conocimientos que se logran a través de la lecto-escritura, como vehículo básico de acumulación de información y conocimiento en forma permanente.

Así, este fenómeno que nos es familiar, es un acto por el que compartimos una cultura, aprendemos las relaciones sociales, nos transmitimos conocimientos, formamos sociedad, sociedades.

Este hecho individual de leer, se convierte en un acto de comprensión. Por tanto, comprender un texto es hacer un recorrido mental que va del lenguaje al pensamiento, de unos signos arbitrarios a la construcción de un significado a partir de esos signos. Tres elementos implicados: un texto, un lector, un acto de comprensión, los tres se dan cita en un lector y los tres formando parte de una sociedad. Por tanto, lo que está implicado en este ejercicio de investigación son: un lector que realizará una actividad de lectura de la que obtendrá un resultado comprensión, esa actividad está realizada a través de estrategias de comprensión, y tanto estrategias como comprensión de unos lectores son el objeto que se busca estudiar.

II.1.2 La lectura como proceso, como actividad y como resultado

De la literatura y estudios que se han producido alrededor de la lectura, sobresale un análisis que recoge Carrasco Altamirano (2006), en el que se

reconocen tres posibles maneras de concebir la lectura: como proceso mental, como actividad y como resultado:

- Si se le piensa como proceso mental, se refiere la interacción entre lector y texto que sucede durante la lectura. Se distinguen las tres siguientes formas de concebir desde dónde se dirige la interacción: de abajo hacia arriba o proceso estrictamente perceptivo y que se dirige desde el texto; de arriba hacia abajo o proceso estratégico desde el lector; o proceso, valga la redundancia, interactivo, porque participan de forma simultánea tanto el lector como el texto. Están presentes los dos modelos anteriores.
- Al conjunto de habilidades o acciones que el lector realiza, cuando se la piensa como actividad. Es decir a las estrategias de lectura que son múltiples, enseñables y cuya realización por parte de los lectores ha marcado la diferencia entre un buen y un mal lector.
- A los indicadores de *logro* lector o al resultado de la comprensión alcanzado por el lector, cuando se la define en función del resultado alcanzado. En este plano de los resultados podemos situar el establecimiento de niveles o logros de comprensión: comprensión inicial, desarrollar una interpretación, reflexión personal y respuesta al texto y, por último, actitud crítica (:29).

Esta síntesis recogida por Carrasco, da entrada para hacer un breve ejercicio de análisis de lo que acontece en este proceso. Además, guiará los apartados que se refieren al uso de estrategias para lograr la comprensión lectora, y desde luego al mismo logro de la lectura como resultado alcanzado.

II.1.2.1 La lectura como proceso

Desde la década de los sesenta el interés por investigar la naturaleza del proceso lector ha ido en aumento (Cairney, 2002). Según Cairney (La Berge y Samuels, 1985; y Gough, 1985), influidos por la psicología cognitiva, expandieron el modelo o teoría de *transferencia de información*. Los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes. Se interpreta que los buenos lectores son aquellos que son capaces de efectuar

esa transferencia. El éxito de la comprensión lectora está en que simplemente se pruebe que se acumuló cantidad de información.

Por otra parte, los investigadores Goodman (1984) y Smith (1978) entre otros, elaboraron la teoría *interactiva*, dando mayor importancia al rol del lector y a sus conocimientos previos. Así, la lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos y otros basados en los textos (Goodman, 1984), por lo que el significado surge a partir de la interacción del texto y los conocimientos previos.

Otras teorías según el mismo Cairney (2002), denominadas *transaccionales* (Rosenblatt, 1978; Shanklin, 1982) amplían la perspectiva interactiva. El significado que se crea a partir del texto en que se encuentran escritores y lectores es “mayor que” el texto escrito o que los conocimientos previos del lector (Rosenblatt, 1978).

A las anteriores, se suma una más que ya se vislumbra en muchos estudiosos de la lectura y que se ha consolidado con el nombre de concepción sociocultural. En esta concepción se dejan escuchar múltiples voces que hacen referencia a los aspectos que rodean en el proceso de la lectura al lector. Con Cassany (2006), se puede adelantar: cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia, además con propósitos cada vez diferentes, propios e irrepetibles. Esto implica que cada autor y cada lector tengan roles que varían, y como discurso que es, las formas culturales son específicas en cada caso y también la forma de razonamiento y la retórica de las diversas culturas, agregando el léxico y el estilo. Más adelante, se tratará puntualmente esta perspectiva.

De lo anterior Cairney (2002) concluye y en coincidencia con él, definir la naturaleza del proceso de la lectura es una empresa difícil, sobre todo, atendiendo las diversas posturas: arriba-abajo frente a abajo-arriba, dentro-fuera frente a fuera-dentro, transferencia de información frente a transaccional, basada en técnicas frente a holísticas, etc. Sin embargo, las áreas clave que aparecen como continuos son: el rol del lector con sus motivaciones y

conocimientos, la categoría de texto, la influencia de componentes basados en el texto, el lugar que ocupa el significado en el proceso, el impacto del contexto, y la influencia de los objetivos del lector sobre el significado.

Cada uno de estos procesos será ampliado en el apartado siguiente en que se presentarán las diversas definiciones de lectura.

II.1.2.2 La lectura como actividad

Al hablar de la lectura como actividad, es hacer referencia al sujeto. ¿Qué hace el lector en un evento de lectura? ¿Qué acciones y motivaciones pone en práctica para lograr un resultado?

La lectura como actividad requiere fijarse en el lector de manera explícita, es decir, dar cuenta de las acciones que realiza para llegar a un resultado o comprensión a partir de sus objetivos, motivaciones y conocimientos previos, a partir de las estrategias que pone en juego para lograr la comprensión. Además, el lector debe poner en juego sus conocimientos sobre los tipos de textos con los que se encuentra, sobre todo en el contexto que nos ocupa, el ámbito escolar. Esto supone tener un proceso de aprendizaje de diversos textos en cuanto a contenido y estructura de los mismos. Estos aspectos se ampliarán más adelante, pero ya desde ahora se contemplan, como se mencionó más arriba, como categorías de este trabajo.

De lo anterior se desprende que en la actividad de lectura están implicados los siguientes aspectos: las formas o interpretaciones (performance) de la lectura, los contenidos, los lugares de realización, el objetivo o los objetivos que el lector se haya planteado, la estructura del texto.

Cavallo y Chartier (1998), en el seguimiento histórico que hacen de la lectura, encuentran datos interesantes sobre las formas o interpretaciones de la lectura, de tal manera que ya desde la antigüedad había una preocupación sobre este aspecto. Para los griegos, el verbo leer llega a tener diversos significados. Algunos matices serían: “distribuir” el contenido de la lectura, implica una

lectura vocal; focalizar el acto de leer, sería “reconocer”, “descifrar” las letras y sus secuencias en sílabas, palabras y frases: un “reconocer” que ciertas determinaciones adverbiales significan: “rápidamente”, “con fatiga”, “correctamente”, “sílabas tras sílabas”; otros significados serían metafóricos: “recorrer”, “atravesar de principio a fin”, significarían leer en profundidad. Ya desde entonces un mismo texto o tema pedía o exigía ser leído de formas diversas, dependiendo del contenido o estructura textual, del objetivo concreto o propósito del acto de leer.

La ejecución lectora o el acto de leer no están exentos entonces de una interpretación que construye quien lee a partir de su comprensión. En palabras de Cavallo y Chartier “La lectura no existe por sí, sino porque existe un lector que le dé significado”, aspecto esencial en la comprensión (:11).

En este proceso de análisis, hay que afirmar con García Madruga (2006) y con Solé (2003), que la lectura es un proceso secuencial activo de un texto en el que se van conectando en forma sucesiva las oraciones, y en ella el lector va formando una representación del texto de una manera coherente, va logrando una red de ideas, además, el lector irá rellenando los “huecos” del texto con las inferencias que vaya realizando y así llegará a una comprensión.

Aparece aquí una actividad importante del lector, la realización de inferencias. Además de ésta, según Solé (2003), el lector como procesador activo realiza dos acciones más para llevar el control de la comprensión: predice y verifica. Aunque en el apartado específico de estrategias se tratará con más amplitud el tema, ahora se menciona lo siguiente.

Predecir significa prever. Se trata de un proceso interno, inconsciente y del que no tenemos prueba (Solé, 2003), y sólo aparece en el momento en que no sucede lo que se esperaba. Desde luego, esto se da con lectores expertos. Cuando se presenta esta situación, el lector se detiene y vuelve a leer de nuevo algunas palabras hacia atrás, o quizá párrafos o hasta páginas completas, pues no se presentó el desenlace que se esperaba, lo cual quiere decir que hay una lectura experta. Estas predicciones se hacen a partir de los

misimos datos que el texto aporta, a partir del contexto que se presupone y también tomando en cuenta los conocimientos que se tienen del tema que se está leyendo.

Cuando se cae en la cuenta de que lo que se había previsto no sucede, es decir, después de haber hecho las hipótesis y no resulta lo hipotetizado, la lectura se detiene y éste es el momento de la verificación. Desde luego esto sucede porque hay una lectura experta.

Además de las dos estrategias mencionadas, también se utiliza el conocimiento del texto. Tanto Solé (2003) como García Madruga (2006), citan a Van Dijk (1983) la primera, y Van Dijk y Kintsch (1983), los dos, utilizando el aporte que realizaron estos autores para conocer el texto. El aporte consiste en haber realizado una revisión de las estructuras de los textos y haber concluido que éstas son percibidas por el lector y a partir de ellas logran hacer un ejercicio de comprensión. Los aspectos percibidos son denominados: microestructuras (oraciones o proposiciones que tienen secuencia y dan cohesión al texto a partir de los argumentos que se repiten en ellas), macroestructuras (representaciones semánticas que le dan significado global al texto). Las macroestructuras están formadas por macroproposiciones que representan el tema o idea general del texto y es inferida por el lector a partir de macrorreglas o macroestrategias que el lector aplica a partir de su conocimiento y de la información que el propio texto le aporta.

Las macrorreglas según Van Dijk (1996), son: omisión, selección, generalización y construcción o integración. En el apartado correspondiente a los textos, se desarrollará con más detalle esta terminología sobre los textos, aportada por Van Dijk y Kintsch.

Por lo que se refiere a la otra estrategia utilizada por el lector, la inferencia, adquiere relevancia por el enlace que se realiza con los conocimientos previos del lector. A partir de éstos, quien lee va rellenando las “lagunas” de información para llegar a la comprensión. García Madruga (2006) detalla que los conocimientos previos que se ponen en acción son: conocimientos

lingüísticos, conocimientos generales sobre el mundo, conocimientos sobre el contenido o tema que se trata, sobre la estructura y organización retórica de los textos y conocimientos y estrategias metacognitivas.

Otro aspecto mencionado en este apartado es el o los objetivos planteados por el lector al enfrentarse al texto. La literatura sobre la lectura lo menciona como una estrategia importante que usan los buenos lectores. ¿Para qué se lee? Sería la pregunta básica. Palincsar y Brown (2001), autoras clásicas en el estudio de la lectura, la enumeran en primer término, en un listado que realizan para calificar al alumno autorregulado. Por su parte, Solé (2003)*, recupera un listado, no exhaustivo, de objetivos que pueden enunciarse al realizar una lectura, aunque menciona ella misma que puede haber tantos objetivos como situaciones y momentos se presenten para leer. Algunos son: para obtener información precisa, para seguir instrucciones, para obtener información de carácter general, leer para aprender, para revisar un escrito propio, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, para practicar lectura en voz alta, para dar cuenta de que se ha comprendido.

En fin, este apartado de la lectura como actividad, aporta bastantes elementos que no pueden ser tratados aquí de manera detallada, pero permite constatar su importancia, y de acuerdo con Solé (2003), esto sólo se puede hacer mediante una lectura individual, precisa, con avance y retroceso según la necesidad para pensar, hacer breves resúmenes y desde luego estar en la constante relación con los conocimientos previos. Además, en este proceso lector se estarán realizando decisiones para dejar lo que es secundario y quedarse con lo importante “Este es un proceso interno, pero lo tenemos que enseñar” (:21).

II.1.2.3 La lectura como resultado

Entre los indicadores de logro de la lectura se pueden mencionar la interpretación, la reflexión personal, la respuesta al texto, la actitud crítica, el

* Tomado del EAP del Baix Empordà que se incluyen en un documento no publicado (febrero, 1990): *L'enseyament de la comprensió lectora*.

goce y disfrute, y desde luego la comprensión. Sin embargo, en la actualidad, quizá todas las investigaciones que se realizan sobre la lectura, enuncian de manera explícita: leer es comprender, leer es dar significado, por tanto comprender en sentido operativo. Más aún, se hace la diferencia entre lectores competentes e incompetentes, partiendo de la comprensión que logran al enfrentar un texto.

Una vez alfabetizado o cuando se ha logrado el aprendizaje de la lectura y se logra ser eficiente se habla de lectores autónomos, que utilizan, comprenden y se apropian del texto; procesan, contrastan y valoran la información; se menciona al lector como alguien que sabe disfrutar, puede rechazar y desde luego dar sentido a lo que se lee. Piensan ordenadamente.

Ver la lectura como resultado, ha creado una gran expectativa, sobre todo por los resultados de PISA (Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes), evaluaciones realizadas en el 2000, 2003 y 2006 dejaron al descubierto que existen muchas dificultades para los lectores al enfrentarse a un texto. PISA que evalúa a estudiantes lectores de quince años, supone lectores que están preparados para llegar a la comprensión de un texto, sin embargo, los resultados no fueron en ese sentido, para todos los que fueron evaluados.

La lectura, como vimos en el apartado inmediato anterior, entre los objetivos que se plantea un lector, supone el aprendizaje de nuevos contenidos. Más aún, se menciona que uno de los objetivos del saber leer es lograr nuevos aprendizajes, no sólo curriculares sino también para la vida. De ahí que PISA plantea en sus pruebas evaluar no conocimientos curriculares, sino la capacidad para resolver problemas relacionados con cierto nivel de conocimientos de las asignaturas, pero además responder preguntas como: ¿son los estudiantes capaces de analizar, razonar, y comunicar sus ideas de manera efectiva?, ¿tienen la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida? (Ramos Patiño, 2005).

Por lo anterior, se puede concluir que se necesita en una primerísima instancia, proponerse un para qué leer, unos criterios que ayuden a reconocer el éxito o

cumplimiento del propósito planteado en la lectura. Así, las preguntas: ¿para qué leer?, que se supone para comprender, entre otros aspectos, plantea también ¿por qué queremos comprender?, y aquí como en el apartado anterior, las respuestas pueden ser tantas como objetivos o finalidades se planteen los diversos lectores. Pero lo importante es nombrarlos y elaborar actividades tendientes a su cumplimiento (Carrasco Altamirano, 2006).

Se requiere entonces tener criterios explícitos para medir el logro. Entre los resultados implícitos de este trabajo, se pretende tener claridad de cómo plantear logros explícitos de la lectura en el bachillerato, pues hasta ahora hay bastantes conocimientos sobre los logros que obtienen los estudiantes del nivel medio y también del superior, pero del nivel medio superior hay poco explorado y por lo tanto poco implementado. Los trabajos de PISA, PIRLS e INEE, serán un referente para este ejercicio y quizá para aumentar los resultados de la comprensión lectora.

Concluyendo. Al tener una visión general de lo que significan los diversos momentos en el proceso de la lectura, se podrá plantear con mayor claridad lo que se quiere lograr con ella. Desde luego que para quienes tenemos como interés primero la práctica docente, es indispensable en las circunstancias actuales, preparar de mejor manera la práctica, sobre todo en este aspecto curricular: la lectura. Si el logro de este ejercicio provoca intencionar su aprendizaje, este nivel, es ya un resultado halagador.

Por lo demás, la lectura como proceso, como actividad y como resultado, son aspectos que deben explicitarse en toda práctica lectora, pues de esto depende que los resultados de su ejercicio sean benéficos. En esta investigación se dará cuenta de ello, para saber en qué medida son explícitos en los lectores de bachillerato.

Se puede ahora traer a la discusión las diversas definiciones de lectura que surgen según estas posturas, para proceder a perfilar la definición que guiará este ejercicio.

II.2 Definiciones desde distintas perspectivas del acto de lectura como actividad

II.2.1 La lectura como transferencia

Esta es una concepción lingüística (Cassany, 2006), en la que el significado se aloja en el escrito, y entonces leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores; así, del contenido del texto surge el significado de todos los vocablos y oraciones, además el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Será un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto (Solé, 2003). Entonces, las habilidades de decodificación del lector tendrán suma importancia, ya que el lector puede comprender el texto en su totalidad porque puede decodificarlo. Lo que los lectores necesitan aquí, es tener técnicas específicas que les permitan realizar esa transferencia: lectura de pasajes cortos o aislados, preguntas específicas centradas en el contenido para extraer conclusiones, y así, la evaluación consistiría en transferir la mayor cantidad de información extraída del texto (Cairney, 2002).

Si se analiza esta perspectiva, se llega a la conclusión de que la lectura es una acumulación de informaciones que deben ser aprendidas, y por tanto, la memoria tendrá que funcionar en su más alta capacidad de atención. Así, quienes mayor habilitados estén en este ejercicio, obtendrán buenos resultados y buenas evaluaciones. No hay nada que discutir, nada que analizar. Un alumno brillante será aquel que cumpla con estos requisitos.

Esta perspectiva de aprendizaje es todavía bastante socorrida, ya que muchos planes curriculares se basan en la acumulación de información. En esta era en que la información brota a raudales, imposible será acumularla, mucho menos aprenderla. También hay que señalar sobre esta perspectiva, que la razón la tiene el que enseña, o el docente, o el coordinador, son quienes tienen la razón. Se trataría de un aprendizaje que provoca inconsciente o concientemente, una actitud de dependencia, de subordinación, una

acumulación de información, al estilo de acumulación bancaria, de sometimiento, de lector pasivo, parafraseando a Freire (1982). Y desde luego, tiene su base en una epistemología positivista empirista, la que sustenta que el objeto de conocimiento se impone al sujeto cognoscente, y la función del sujeto, es la de asimilar ese conocimiento tal cual, de una manera ingenua, pasiva (Cunningham y Fitzgerald, 1996; Hessen, 1996).

II.2.2 La lectura como interacción

Como se mencionó, esta perspectiva tiene su fundamento en la interacción entre el lector el texto.

Este supuesto teórico se fundamenta en las diferentes interpretaciones que los lectores hacen de un mismo texto, lo cual quiere decir, que la significación de las palabras no es unívoca, no tiene un solo y único modo de interpretarlas, no es uno para siempre. Dice Goodman (2006): “el sentido que se le da a un texto no depende tanto de los signos que tenga el papel como del sentido que el lector aporte a él” (:17).

Esta perspectiva plantea que el sujeto lector aporta datos al texto procedentes de sus conocimientos previos, de su conocimiento del mundo, y se hace este ejercicio con la intención de dar coherencia y encontrar sentido a lo dicho o a lo que está escrito. Además, se usa para la comprensión, lo que aporta el contexto inmediato y se le relaciona con el enunciado lingüístico (Cassany, 2006).

García Madruga (2006, atendiendo a Bartlett, 1932), amplía el sentido de la comprensión hacia la asimilación de la nueva información. Menciona que la función clave que cumple la comprensión en la lectura es lo que se recuerda de los contenidos del texto. Según Bartlett, utilizando el método de “reproducción seriada”, el sujeto recuerda en función de lo que comprende, y esto a su vez depende de los conocimientos previos que tiene y condicionarán la asimilación de la nueva información.

Solé (2003) describe el proceso interactivo de la siguiente manera:

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso ascendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. Desde el punto de vista de la enseñanza, las propuestas que se basan en esta perspectiva señalan la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión (:19).

Concluyendo esta perspectiva de la lectura, Cassany (2006), afirma que esta es una concepción psicolingüística de la lectura, en la que leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, sino que requiere desarrollar habilidades cognitivas: aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis y saber verificarlas o reformularlas. No se trata de realizar una decodificación literal del texto aunque no se comprenda, sino aprovechar lo significado para el quehacer cotidiano.

Sólo habrá que agregar que la epistemología de esta perspectiva de la lectura se fundamenta en lo que Cunningham y Fitzgerald (1996), denominan deductivismo hipotético o formalismo. Esta forma de conocimiento parte de que en la relación entre sujeto y objeto, los dos proporcionan datos para el conocimiento. Así, el texto y el lector se relacionan entre sí, y cada uno aporta datos para llegar a la significación y comprensión, que es lo que importa en la lectura. El texto aporta las letras, las palabras, el conjunto completo del texto en contexto, y el lector aporta sus conocimientos previos, su experiencia, los

modelos previos de lectura, y desde luego lo relaciona con el texto leído, de ahí parte la comprensión. Sujeto y objeto se interrelacionan en el proceso de comprensión. Aunque, como se menciona en la siguiente perspectiva de la lectura, pareciera que fueran entes estáticos, en el sentido de que no sucede nada en ellos, sólo se interrelacionan. De aquí surge la perspectiva que a continuación se trata: la teoría transaccional. Y por otra parte, deja abierta la reflexión que más adelante se tratará sobre la relación entre lector y texto, y éste como un elemento trascendental de la comprensión, tanto por su formulación como por su relación con los aspectos sonoros que representa.

II.2.3 La lectura como transacción

¿Qué implica la lectura transaccional, o la lectura como transacción?

En principio se trata, según Cairney (2002) al seguir a Rosenblatt, que al leer, el lector crea un texto que es diferente tanto del texto escrito en el papel como del texto almacenado en su cerebro. Y Goodman (2006) afirma que el texto escrito, aunque parece fijo e inactivo, es una entidad viviente; un escritor usa los sistemas de su lengua para representar ideas, experiencias, relaciones sociales, y también entendimientos y creencias personales y sociales dentro de un contexto sociocultural; y a su vez el lector puede realizar transacciones con el texto del escritor en varios niveles porque comparte el conocimiento, características, formas y sistemas que le son comunes con el autor.

Sin embargo, es Rosenblatt (2002), quien mejor explica este concepto, pues es ella misma la inspiradora y creadora del concepto, estimulada por Dewey en 1949, ya que con anterioridad, en 1938, lo había utilizado en el sentido de declarar que no hay lectores genéricos o interpretaciones genéricas, sino sólo innumerables relaciones entre lectores y textos. Se trataba de designar las relaciones entre elementos recíprocamente condicionados. Señala que existe una dinámica relación recíproca que da origen a la obra. “El término transaccional hace hincapié en cada lectura como un suceso particular que involucra a un lector particular y a un texto particular que se influyen recíproca y recurrentemente en circunstancias particulares” (:326).

En un sentido más desarrollado y descriptivo, Rosenblatt (2002) lo dice así:

El lector se aproxima al texto con un cierto propósito, ciertas expectativas o hipótesis que guían sus elecciones desde el residuo de experiencias pasadas. El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página. A medida que el texto se desarrolla ante los ojos del lector, el significado construido con las primeras palabras influye sobre lo que acude a la mente y es seleccionado para los signos siguientes. Pero si estos no concuerdan con el significado desarrollado hasta ese momento, el lector debe revisarlo para asimilar las nuevas palabras o debe comenzar nuevamente con diferentes expectativas. Para el lector experimentado, mucho de esto puede ocurrir de manera subconsciente, pero la relación doble, recíproca, explica por qué el significado no está “en” el texto o “en” el lector. Ambos, lector y texto, son fundamentales para el proceso transaccional de construcción de significado... es preciso distinguir entre el texto (la secuencia de signos impresos o vocales) y el significado, la obra literaria. El poema, la novela o el drama existen en la transacción que se da entre el lector y el texto (:53-54).

A final de cuentas, de lo que se trata, entendiendo a Rosenblatt, es que el sujeto lector pueda llegar a un disfrute de la lectura, a una experiencia personal, ni el texto sobre el lector, ni el lector sobre el texto. Se trata de reconocer que toda interpretación es un evento que se produce en un momento particular. “Una vez que la obra ha sido evocada estéticamente, puede convertirse en objeto de reflexión y análisis de acuerdo con los diversos enfoques críticos y académicos” (:330). Se trata de que los estudiantes cobren conciencia de los supuestos culturales y sociales implícitos que se encuentran en cualquier obra, y que se les ayude a hacer de ellos la base para realizar su propio análisis y lleguen a sus resultados. En fin, que no se trata de una interpretación *ad libitum*, o sea, cualquier interpretación, sino partiendo de los supuestos que están en el texto y de las propias perspectivas ya construidas socialmente.

Entendido entonces el proceso de lectura como transacción, se superarían los dos anteriores modos de concebirla, sin embargo, no es así, no dejan de estar presentes los modelos anteriores, más aún, siguen estando vigentes, así como los modelos filosóficos de comprender la realidad. Están en constante convivencia las concepciones empiristas, racionalistas, idealistas y materialistas, produciendo agrupaciones epistemológicas como guías para comprender el conocimiento que se produce, ya señaladas por Cunningham y Fitzgerald.

Desde una perspectiva epistemológica, este modelo de lectura se ubicaría en el supuesto estructuralista-contextualista, ya que ninguno de los dos entes se domina uno al otro, sino que cada uno aporta al proceso de conocimiento. Siguiendo la perspectiva kantiana (Cunningham y Fitzgerald, 1996; Hessen, 1996), se estaría en el supuesto de los juicios sintéticos a priori, es decir, la experiencia alimenta al sujeto que conoce, pero el procesamiento de la información se produce en el sujeto cognoscente; y siendo la lectura una experiencia particular, el resultado será un conocimiento particular, que no puede hacerse extensivo a todos de la misma manera. Este conocimiento es subjetivo, por tanto, cada sujeto en una experiencia de lectura particular, tendrá una interpretación particular del texto, no existirá un significado *real* y *verdadero*, es decir, único.

Cunningham y Fitzgerald (1996), analizan la perspectiva transaccional de la lectura que presenta Rosenblatt, concluye de manera resumida que:

- El lector y el texto son aspectos de una situación total en la que cada uno condiciona y es condicionado por el otro.
- Se da un continuo de elementos de lectura públicos (lexical, analítico, abstracto) y privados (experiencial, afectivo, asociativo).
- El continuo es llamado eferente-estético o “científico” y artístico. La postura eferente presta más atención a lo cognitivo, referencial, factual, analítico, lógico y aspectos cuantitativos del significado (1994); la postura estética [artística] presta más atención a los aspectos cualitativos, emotivos, afectivos, sensuales (de los

sentidos). La lectura vincula ambas en eferente y en una postura estética. El continuo eferente-estético es central en la teoría transaccional de la lectura (:53).

Desde una perspectiva didáctica, se podría recuperar lo que Rosenblatt señala como transacción, y en esa línea habría que trabajar los aspectos de la lectura. Lo señalo porque de aquí pudiera partir un proyecto de lectura para el nivel medio superior.

II.2.4 La lectura como construcción social o concepción sociocultural

Este último acercamiento a las diversas concepciones que se han generado después de estudiar la lectura en estas últimas décadas, es una perspectiva englobante, una superación en el sentido de avance de la ciencia o avance del conocimiento, pues supone haber hecho un recorrido y haber revisado con puntillosa visión las anteriores concepciones sobre lo que significa leer, y haber hecho un análisis de las consecuencias educativas que han dejado esas posiciones teóricas. Todavía más. Supone tomar los aportes y sobre ellos construir para avanzar y dejar la puerta abierta para ir más adelante, pues esta misma concepción no se considera a sí misma como la última y la mejor. Es una verdad que durará mientras llegue otra verdad que la supere. Al final todos los aportes teóricos son sólo apoyos para lograr la comprensión, pues nadie suple al lector y lo que él logre de su práctica lectora. La comprensión es sólo el resultado del lector condicionado por el medio.

Algunos aportes de los autores de las visiones anteriores, ya dejaban ver una perspectiva en el sentido que ahora se presentará, sobre todo, las concepciones interactiva y transaccional.

La concepción sociocultural parte de un planteamiento general: tanto las palabras, como los conocimientos previos del lector, aun los resultados estarán enmarcados en un contexto social o sociocultural (Cassany, 2006; Braslavsky, 2005; García Madruga, 2006; Gee, 1996, citado por López Bonilla y Rodríguez Linares (2003); Goldin, 2006; Lerner, 2004; Kalman, 2003).

Esta perspectiva la presenta de manera sucinta Cassany (2006): las palabras tanto como los conocimientos previos, tienen origen sociocultural; quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades para inferir y produzca un significado, pero al final todo procede de la comunidad; el discurso refleja siempre puntos de vista y una visión del mundo, pero comprenderlo requiere necesariamente esa visión del mundo; discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados, son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas, por lo que cada acto de literacidad* es una práctica social compleja que incluye varios elementos.

Por otra parte, la perspectiva sociocultural hace referencia a ideologías y modelos culturales, en palabras de Gee (1996, citado por López Bonilla y Rodríguez Linares 2003), y se rige por las pautas culturales e institucionales de una sociedad determinada, de ahí que las autoras en su ejercicio de investigación, hacen referencia a esta perspectiva porque al realizar el análisis de entrevistas con maestros de bachillerato, se identificaron ideologías y modelos teóricos que guían su práctica docente en literatura.

Kalman (2003), narra en un proceso de investigación con una persona adulta con sólo dos años de escolaridad, cómo esa persona tuvo que aprender una serie de conceptos médicos referidos a una enfermedad detectada a su hijo. Para atenderlo, aprendió a leer indicaciones, revisar medicinas y realizar procedimientos específicos como: leer termómetros, monitorear equipos de diálisis, controlar sueros inyectables, etc. Esto lo logró sólo a partir de haberse involucrado en un mundo totalmente desconocido para ella y compartir las prácticas sociales especiales de personas que las conocen y utilizan.

Así, la perspectiva sociocultural comprende al texto, al lector, al contexto, al procedimiento de comprensión y al final a la comprensión misma.

* Literacidad es un término de origen inglés: *literacy*, utilizado en una gran cantidad de estudios sobre lectura. Se propone por Cassany para sustituir el de alfabetización. Implica decir: código escrito, géneros discursivos, roles de autor y lector, formas de pensamiento, identidad y estatus como individuo, colectivo y comunidad, valores y representaciones sociales. También connota una significación diacrónica (Cassany, 2006).

En una aplicación de trascendencia para la vida escolar, por lo tanto para la vida académica y social, Lerner (2004) dice de la lectura y la escritura, como entes inseparables:

lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean elementos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir... preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita (:26-27).

Una definición de la misma autora que se comparte en la perspectiva de este trabajo y que resume la visión sociocultural para concluir: “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (:115).

Por último, como se ha venido realizando con cada una de las diversas visiones sobre la lectura, una perspectiva epistemológica a la luz de Cunningham y Fitzgerald (1996), permite ver la lectura como un fenómeno socialmente construido, es decir, tanto lector como lectura, autor como texto, comprensión de lo leído, son resultado de una construcción sociocultural. El conocimiento que surge del proceso de relación entre lector y texto, sólo es válido en un contexto concreto, ya que no tiene necesariamente sentido para todo mundo, más aún, ese conocimiento pierde sentido o es muy complejo reconstruirlo si no existe un proceso de explicación de por medio. Desde la perspectiva estructural contextualista, se niega que el conocimiento tenga independencia de la realidad, desde la perspectiva posestructural

posmodernista, el conocimiento no existe fuera de individuos y comunidades que conocen. Hay aquí un traslape entre dos perspectivas epistemológicas. Podría concluirse que no siempre una teoría es pura y puede aportar todos los aspectos que se requieren para acercarse a la realidad y al conocimiento de la misma, o tener una definición conceptual totalmente pura de lo que pretende estudiar. Por otra parte, el objeto de estudio es tan complejo, que se requieren diversas perspectivas para lograr asirlo. Esto sucede con la lectura, pues ya se ha visto cómo existen diversas definiciones del mismo objeto de estudio.

Asumir una definición de lectura desde esta perspectiva, tiene consecuencias didácticas de trascendencia, de acuerdo con Lerner (2004), como aceptación de su análisis y propuesta, aunque no sea este ejercicio de investigación un propósito didáctico en primera instancia): tener propósitos que orienten la lectura, pues hay diversidad de modalidades de la misma que se harán presentes en la vida cotidiana como lector y como parte de una sociedad y hacer a un lado el prurito de controlar los resultados de la lectura, ya que aquí se encuentra una de las dificultades del que tiene la responsabilidad de enseñar, por tanto, se deberá entrar en una construcción colectiva del resultado al buscar la participación de los lectores, y perder el miedo a utilizar múltiples textos en la enseñanza de la lectura, y de esa manera se aceptará que el significado no está en el texto solamente, sino que se trata de un juego de relación entre sujeto, texto y contexto de lectura, un proceso de construcción y de comunicación.

Concluyo con una cita de Lerner:

Diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos... es uno de los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y, por tanto, su complejidad como práctica social (:129).

Según el planteamiento de los objetivos que se han propuesto para esta investigación, y después de un ejercicio de reflexión y a la luz de los planteamientos teóricos encontrados a lo largo del proceso de construcción de este marco conceptual, asumo como definición de lectura una postura sociocultural, ya que de esa manera se podrá hacer un análisis tanto del sujeto lector, en cuanto al conocimiento y manejo de estrategias de comprensión lectora, del contexto inmediato y el mediato que rodean a quien realiza la lectura del texto, además, se podrá dar cuenta de cómo se adquirió el aprendizaje de la lectura a partir de construir su trayectoria como lector cada uno de los estudiantes investigados.

Por otra parte, teniendo la referencia de otras definiciones de lectura, se podrá ubicar a los lectores en alguna de ellas, y servirá como apoyo para futuras acciones didácticas.

A partir de las definiciones revisadas y de los aspectos teóricos mencionados, asumo como definición de lectura para esta investigación, la siguiente:

Leer es reconstruir significados a partir de un texto escrito producido en un contexto cultural, por un lector que interactúa en una cultura determinada, utilizando estrategias de comprensión aprendidas en su trayectoria como sujeto lector. Además, en esa interrelación entre sujeto y texto culturalmente imbricados, obtener y producir conocimientos nuevos que modifiquen los ya adquiridos y estimulen una actitud de sujeto independiente, y socialmente activo.

II.2.5 Perspectiva psicogenética que sostiene la definición de lectura asumida

Al hablar de aprendizaje, de comprensión, de resultados, se ha hecho directamente referencia a un sujeto en quien se da ese proceso. Más aún, el mismo acto de leer y la lectura, como se ha mencionado, se convierten en objetos de estudio, las mismas estrategias mencionadas, el mismo proceso de aprender. Todo esto hace referencia al concepto aprender.

De manera muy somera referiré algunos conceptos sobre este tema, ya que involucra la decisión sobre la definición de lectura.

El resultado final de un proceso lector es la comprensión y la reconstrucción de significados. De hecho, entre los objetivos que se plantean en este trabajo, es dar cuenta de las estrategias de comprensión lectora que usan los estudiantes de bachillerato para lograr un resultado, en este caso a partir de un texto informativo expositivo.

II.2.5.1 Diversas posturas sobre el aprendizaje de la lectura

A lo largo de este análisis, se han presentado diversas concepciones sobre la lectura; como una concepción *lingüística*, el lector es guiado por el texto para comprender; como una postura *interactiva psicolingüística*: tanto lector como texto interactúan para llegar a la comprensión del texto; como una posición *transaccional*: en un proceso continuo de ida y vuelta, y de constantes interacciones pero modificando cada vez el sentido de la comprensión, o significando cada vez ya sea en profundidad o sentidos diversos, con influencia del contexto, el texto va removiendo aspectos referenciales como efectivos de la conciencia, y la atención proporcional que se le conceda a cada uno determinará dónde se ubica la lectura, en un continuo que va desde lo predominantemente eferente a lo predominantemente estético (Rosenblatt, 2002); como una concepción *sociocultural*: discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye diversos elementos (Cassany, 2006).

Excepto la concepción lingüística, las demás están atravesadas o tendrían como respaldo un proceso de reconstrucción por parte del lector. Este proceso constructor ha sido denominado constructivismo. Así, estas concepciones de lectura tienen un respaldo teórico constructivista. Bajo la denominación constructivista o constructivismo se encierra un enfoque psicopedagógico que tiene como idea principal a un sujeto que reconstruye el conocimiento mediante

la interacción que sostiene con el medio social y el físico, en contraste con una concepción meramente receptora del mismo (Sarramona, 2000).

Al buscar una aplicación pedagógica de la formación de lectores ligada de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, resulta evidente que todo aprendizaje se plantea como un desafío mental, pues se trata de organizar situaciones de aprendizaje que remueven estructuras mentales ya logradas o construidas por el sujeto, además se estaría considerando que el aprendizaje es progresivo, dependiendo de cada momento de la evolución del sujeto. Todo esto implica que es el sujeto quien está a cargo del proceso y no los planteamientos externos que se hagan. Luego se puede concluir con Sarramona (2000), al ser diferente cada sujeto o individuo en una situación de aprendizaje, entonces los puntos de partida serán diferentes en cada individuo y entonces las metodologías deberán variar a partir de los diagnósticos que se realicen de cada individuo.

Por tanto el término significativo, necesariamente ya no tendrá la misma interpretación. Coll (2003), aclara que significativo no tendrá siempre la misma traducción para el profesor que para el alumno. Entonces habría que decir: lo más significativo posible, pues decirlo así, es entender que el aprendizaje escolar tiene un sentido abierto y dinámico, y que los alumnos participan, amplían y profundizan los significados que construyen en las actividades de aprendizaje.

Partido Calva (1997), quien realiza un ejercicio de aplicación análisis de las teorías cognoscitivistas a la lectura, apunta que si se hace una aplicación de los planteamientos de la teoría cognoscitiva en la lectura parece ser clara: para que el lector pueda comprender un párrafo de un texto le es indispensable la estructuración previa de sus conocimientos en patrones básicos y generales que le permitan relacionar la información o conocimientos que el texto le presenta con los esquemas previos que posee. La lectura, como actividad compleja que es, si es realizada con propósitos definidos y relacionada con otras actividades, deberá involucrar la atención, la memoria, el razonamiento y la afectividad y, por lo tanto, relacionarse con el pensamiento. Además, la

lectura como proceso de reconstrucción de significados presupone para su realización los esquemas previos del sujeto, la estructura del texto, los conocimientos o información ofrecidos a través del contenido y los procesos puestos en juego para entenderlo.

Por otra parte, aplicada esta teoría a la comprensión lectora, que es el producto de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, semánticos y pragmáticos, según Goodman (2006), que interaccionan entre sí, es un proceso cognoscitivo mediante el cual se construye el significado de la información proporcionada por el texto. Se puede concluir entonces que desde la perspectiva cognoscitivista, la lectura, como una forma de aprendizaje, es un proceso activo, donde el lector es un procesador que organiza, elabora y transforma la información del texto.

Concluyendo esta primera perspectiva de aprendizaje para situar a la lectura como tal, se afirma que existe un sujeto que posee o ha construido a lo largo de su experiencia de vida una serie de conocimientos, los cuales han ido aumentando y resignificándose cada vez, en forma de espiral, construyendo una estructura esquemática, la cual se va reconstruyendo en la medida que va adquiriendo nuevos conocimientos.

Atendiendo a esta teoría, se tomaron algunos elementos que ayudaron para construir los instrumentos de investigación. Si se trata de un sujeto activo frente al texto, entonces habrá que recurrir a preguntarle cuáles han sido sus experiencias como lector a lo largo de su trayectoria escolar, para tener información que ayude a saber cómo es que llegó a tales resultados o saber por qué no obtuvo la comprensión. Más adelante, en el apartado de estrategias, se ampliará este tema, ya que son precisamente las estrategias, el apoyo del que se vale el lector para llegar a la comprensión: ¿existe en su modelo de pensamiento ese aprendizaje de estrategias de comprensión lectora? Además, se podrá saber si cuenta con un modelo mental de texto informativo expositivo, dado que es el texto de lectura que se tomó como ejercicio. Si a lo largo de la trayectoria como estudiante se ha enfrentado con diversos textos escolares, entre ellos textos informativos expositivos, se puede

hipotetizar que ya ha construido un modelo de lectura de dichos textos, y quizá, también se podrá dar cuenta de si le han sido enseñados o nunca han formado parte de sus aprendizajes.

Además de la teoría psicogenética, es decir, génesis del conocimiento en el sujeto, también ha sido de trascendencia para el constructivismo, la visión teórica de Vigotsky, de quien se toman los siguientes aportes. Para este teórico, “La naturaleza del significado como tal no está clara, aunque es en él que el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal. Es, entonces, en el significado donde pueden hallarse las respuestas a nuestras preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra... Puesto que el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad del pensamiento verbal que buscamos.” Vigotsky (2005:25).

II.2.5.1. 1 Una mirada desde Vigotsky (1896-1934)

Psicólogo ruso que en su obra *Pensamiento y lenguaje*, abordó de manera sistemática las relaciones entre pensamiento y lenguaje, como él mismo lo dice, esperando superar las insuficiencias de las teorías de la literatura psicológica y lingüística (Vigotsky, 2005).

Para Vigotsky, el sujeto construye sus conocimientos a partir de su relación con el medio social, iniciando este aprendizaje desde el seno familiar, básicamente a partir del lenguaje.

Parte su teoría de las corrientes psicológicas que mencionan las asociaciones como elemento de la construcción, pero estas asociaciones no se entenderían sin el lenguaje, que es el que posibilita el desarrollo del pensamiento.

“La naturaleza del significado como tal no está clara, aunque es en él que el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal. Es, entonces, en el significado donde pueden hallarse las respuestas a nuestras preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra... Puesto que el

significado de las palabras es tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad del pensamiento verbal que buscamos.” Vigotsky (2005:25).

Por otra parte, la actividad que implica la transformación del medio a través de instrumentos, viene a constituir la conciencia y esos instrumentos son básicamente semióticos, que permiten la construcción del ambiente, pero también a través de los signos la regulación de la conducta, así, su efecto consistirá en tomar conciencia de los demás, y al tener conciencia de los demás se tiene conciencia de uno mismo. De ahí que con la emergencia de la conciencia a través de los signos se da el contacto significativo con los demás y con uno mismo. Vigotsky atribuye importancia básica a las relaciones sociales, donde el análisis es el único método para investigar la conciencia humana (Gómez Palacio, et al, 1995).

También Vigotsky, al hablar del desarrollo humano menciona que las funciones elementales se transforman en funciones psicológicas superiores y eso hace que se dé el proceso de hominización, y son la memoria, la inteligencia y los elementos que en ellas intervienen las que lo llevan a pensar, juzgar, reflexionar, inventar y crear, todo esto generado por la actividad semiótica, por medio de la cual el humano extrae de cada objeto su esencia, proyección o lo que se denomina significación, que luego se representa por los signos, cuyas combinaciones van a constituir el lenguaje. “Sin los signos externos no sería posible la internalización y la construcción de las funciones superiores” (Gómez Palacio, et al, 1995: 67).

Pero el punto que interesa para este apartado es el que se refiere al aprendizaje. ¿Cómo concibe Vigotsky el aprendizaje a partir de su posición teórica? A diferencia de Piaget, que lo hace depender del nivel de desarrollo que hayan logrado las estructuras conceptuales y que de ellas depende el nivel y la calidad de los mismos, para Vigotsky el desarrollo sigue al aprendizaje que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental. Aprendizaje y desarrollo no son coincidentes porque existe un desarrollo efectivo y uno potencial, y es la enseñanza la que debe dirigirse al desarrollo potencial, para potenciar las posibilidades del educando, pues la

única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo, además, el desarrollo sigue al aprendizaje que crea el área de desarrollo potencial.

En palabras del mismo Vigotsky (2005):

La experiencia ha demostrado que el niño con una zona más amplia que la de su desarrollo próximo tendrá un mejor rendimiento escolar. Esta medida brinda una clave más útil que la de la edad mental para la dinámica del progreso intelectual.

Los psicólogos actuales no pueden compartir la creencia legada, de que la imitación es una actividad mecánica y que cualquiera puede imitar casi cualquier cosa si se le ha mostrado cómo. Para imitar, es necesario poseer los medios para pasar de algo ya conocido a algo nuevo. Con ayuda, todo niño puede hacer más que lo que puede por sí solo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo...

Nuestra investigación demostró la naturaleza social y cultural del desarrollo de las funciones superiores durante esos periodos, su dependencia de la cooperación con los adultos y de la instrucción (:124-125).

Joseph Matilla (2006), en su investigación realizada con niños de primaria, retoma la perspectiva constructivista social de Vigotsky, comentando que ha proporcionado lineamientos más actuales para el aprendizaje de la lectura y la escritura y su posterior aplicación para la comprensión de textos. En este sentido afirma con los autores que consulta:

- Los niños al aprender a leer necesitan haber desarrollado una cierta conciencia metalingüística; han tenido diferentes experiencias con textos y un conocimiento intuitivo de las reglas del código. Por tanto, esta experiencia debe ser aprovechada por los maestros para ayudarles a acceder a la lengua escrita (Solé, 1998; Garton-Pratt, 1998; Cazden, 1995).

- El contexto situacional en que se encuentra la escritura, proporciona claves para obtener el significado. Entre más cercano sea el contenido de la lectura a las experiencias del lector, más significativo será para él la lectura. Los aprendices son influenciados por el material escrito del mundo que les rodea, así el aprendizaje de la lecto-escritura debe estar relacionado de alguna manera con lo que se ha aprendido en casa, en el preescolar, en la comunidad (Cazden, 1995; Karste-Burke, 1995, Goodman, Watson, Burke, 1996).
- El discurso social de la comunidad también permite al individuo construir su conocimiento, mediante los esquemas que aporta a la actividad de lectura (Goodman, Watson, Burke, 1996).
- Y como ya se mencionó más arriba, la lectura es una práctica que se adquiere socialmente (Gee, 1996, citado por López Bonilla, 2003).

Siguiendo esta perspectiva teórica que también fundamenta al constructivismo, construcción del conocimiento, ya que éste no nos es dado sino construido en un contexto social, se pueden realizar las siguientes aplicaciones.

Como indica Vigotsky y los autores que lo siguen, la lectura como un producto de interacción entre un sujeto y texto, tiene como consecuencia pensar de manera activa, aunque muy comprometida, ya que si no existen en torno a los aprendices actitudes de apoyo, de soporte, de comprensión, de sensibilidad, el resultado no se logrará o será muy difícil que se dé. Si como se menciona, la lectura es un aprendizaje que se inicia desde el contexto familiar, pues desde ese momento ya se pueden prever algunas conclusiones importantes: es necesario indagar la trayectoria de los estudiantes investigados.

En este sentido, el entorno se vuelve trascendental, obligado, sin el cual no se logrará un resultado. Si la familia, el primer contacto escolar en el preescolar, el medio social son indiferentes o hasta adversos para aprender la lectura, pues ésta no se logrará como un producto del cual se puedan tener aprendizajes que sean significativos tanto personal como socialmente. He aquí una posible hipótesis de lo que sucede en la sociedad mexicana con respecto a los

resultados obtenidos como lectores en las evaluaciones internacionales. También se planteó como hipótesis, sobre los resultados que se obtuvieran de los estudiantes de bachillerato que fueron investigados.

Una segunda aplicación al aceptar la postura de Vigotsky, es sobre el proceso de aprendizaje. Debe observarse con mucho tino, de ahí que los instrumentos de investigación deben prepararse pensando en obtener el mejor acercamiento a la trayectoria como lectores, de cada uno de los investigados; la forma de documentar la enseñanza de la lectura y de las estrategias de comprensión lectora y como fueron asimiladas o aplicadas por cada uno de los estudiantes. Y como dice Kalman (2003), cuáles han sido las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura: “la *disponibilidad* de la cultura escrita y las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de ellas, es decir, el *acceso*” (:39).

Las instituciones citadas anteriormente PISA, PIRLS, INEE, que han realizado evaluaciones para medir la comprensión lectora, hacen referencia las tres a las encuestas que practican tanto a los lectores como a padres de familia e instituciones donde se aplican las evaluaciones, para dar cuenta del contexto social que rodea al estudiante evaluado. Como se ve, este aspecto que Vigotsky menciona como contexto en una situación y como zona de desarrollo próximo en otra, es trascendental para lograr resultados de aprendizaje. Se impone, por tanto, tener en cuenta este referente para conocer qué estrategias de aprendizaje han aprendido y para saber por qué tienen tal o cual comprensión como resultado de la lectura.

Así, tanto Piaget como Vigotsky, uno partiendo del sujeto y otro tomando como punto de partida el contexto social, respectivamente, son referentes importantes que ayudan a observar en un proceso de investigación como éste, qué aporta el texto y el contexto y qué el lector para un resultado final: la comprensión y el aprendizaje de estrategias de comprensión.

II.2.5.1.2 Relación entre adquisición del código escrito y la lectura

De acuerdo con el LLECE, el desarrollo de la lectura y la escritura está ligado al desarrollo de operaciones mentales superiores tales como: el manejo de símbolos, las destrezas de generalización, el desarrollo de categorías abstractas que son indispensables para comprender críticamente el complejo mundo social actual. De modo que el aprendizaje creativo del lenguaje, el desarrollo de las capacidades para que los niños/as puedan leer y comprender textos escritos y que a la vez puedan producir textos de diversa naturaleza y función es una tarea indelegable y principal de la escuela.

Aprender a leer significa aprender a comprender lo escrito. Este puede ser el punto de partida para este apartado. Pero además de lo anterior, hay que decir: no es posible lograr la lectura de un texto si antes no existe el código con qué realizarla, es decir, leer implica tener información aprendida y esta primera información tiene que ver con el código aprendido, el mismo en el que se encuentra el texto escrito. Pero además del código, como ya se ha venido reseñando, se requiere estar en sintonía con la temática del texto abordado, con los conocimientos previos necesarios, la motivación y los objetivos para la comprensión y puestos en el contexto del texto y del medio en el que se realiza el ejercicio de lectura de comprensión. Lerner (2004) lo explicita diciendo que

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto... (:25).

En el sentido mencionado, el manejo y el aprendizaje del código escrito y la lectura son dos aspectos que van a la par, son las dos caras de una misma experiencia: leer y escribir. De ahí que se puede aceptar la afirmación de Jolibert (2001): nuestra problemática como docentes abarca tanto el aprender a leer como aprender a producir textos en la escuela... “se trata de *revalorizar*

la enseñanza sabiendo que el objetivo no es de enseñar a leer sino de *formar niños lectores*" (:85), y se podría completar esta afirmación diciendo: estudiantes escritores.

Goodman (2006), al hacer un análisis del lenguaje, concluye que tanto el lenguaje oral como el escrito, tienen la misma importancia, porque afirma que la escritura no es sólo una representación del lenguaje oral, sino que también es lenguaje y debe ser aprendido de la misma forma que el oral, y esto sucede en las sociedades letradas, son lenguajes paralelos. El lenguaje escrito se inventa cuando el oral no *alcanza* para lograr la comunicación en el tiempo y en el espacio. A este lenguaje escrito, García Madruga (2006), lo define "como un sistema humano de comunicación lingüística a través de marcas visibles usadas en forma convencional" (:21).

Goodman en su análisis del lenguaje, menciona que éste es una invención humana, tanto social como individual gracias a la capacidad del pensamiento simbólico, es decir, a la capacidad de representar con símbolos ideas y experiencias sobre las cuales se puede reflexionar posteriormente, pero además de esta capacidad, también este ser humano es dependiente para poder sobrevivir. Así, de la capacidad simbólica y de su necesidad social, se logra que el lenguaje pueda relacionar a los grupos humanos. Luego este conjunto de símbolos llega a ser un sistema semiótico y es "un sistema porque no sólo nombra cosas, acciones y experiencias, sino que también representa la manera en la que éstas interactúan en cada aspecto de nuestras experiencias con otros en el mundo" (:35). Tanto el lenguaje oral como el escrito existen porque expresan significado; el primero utilizando sonidos como símbolos: morfemas, palabras, frases, oraciones, diálogos y textos; el segundo como: representaciones pictóricas de una experiencia o idea, o caracteres más abstractos, solos o combinados, pueden ser iconos o pictografías, palabras (logografías) o ideas (ideografías), y también pueden representar el sistema de

sonidos del lenguaje oral. Y tanto oyentes como lectores pueden comprender el lenguaje sólo si le aportan significado.*

Esta es la complejidad del lenguaje, y las sociedades como los individuos somos lectores y escritores en la medida que lo necesitamos. Pero ¿cómo es que se da el aprendizaje de la lectoescritura, a lo que García Madruga (2006), llama tecnología? Porque es un conjunto de instrumentos, procedimientos y métodos que se emplean para conseguir un fin.

También Smith (1992), plantea una vía de respuesta. La información que se posee es visual y no visual. En la medida que un lector posea información no visual, es decir, información acumulada, requerirá de menos información visual o leída en el momento para lograr la comprensión. Van de la mano el texto y la comprensión que logre un lector. Más aún dice el mismo autor citando a Kolers (1969), en la medida que haya información no visual disponible, se requerirá de menos información visual porque ésta ya está disponible. Siempre están presentes los dos elementos: código escrito y lectura. Y todavía Smith lo precisa de la siguiente manera:

Una de las cosas hermosas acerca del lenguaje escrito que tiene sentido (para el niño) es que, en una medida creciente, el lenguaje mismo proporcionará una asistencia para el aprendizaje del niño. Los adultos con voluntad de ayudar no siempre son necesarios. El lenguaje escrito significativo, como el habla significativa, no sólo proporcionan sus propias claves para el significado, de tal manera que los niños pueden generar hipótesis de aprendizaje apropiadas, sino que también proporciona la oportunidad para efectuar comprobaciones. Si un niño no está seguro acerca del significado probable de lo que está atendiendo en ese momento, el contexto (antes y después) puede proporcionarle las claves. Y el contexto posterior proporcionará la retroalimentación acerca de si las hipótesis del niño eran correctas o equivocadas. Leer un texto que tiene sentido es como andar en

* García Madruga (2006) realiza una magnífica historización de los orígenes de la lectoescritura. Ver capítulo primero del texto ya citado.

bicicleta; los niños no necesitan que se les diga cuándo lo están haciendo mal (:192).

Por otra parte García Madruga (2006), afirma que la escuela no ha proveído satisfactoriamente del aprendizaje, y sostiene que el fracaso de los sistemas escolares dedicados a la enseñanza de la lectoescritura, entre otras causas, es por el olvido de que ella tiene un carácter tecnológico, es decir, que es un conjunto de instrumentos, procedimientos y métodos que deben emplearse y por tanto enseñarse para lograr su dominio. Consecuencia de lo anterior es, el considerar al lenguaje escrito como una mera extensión del lenguaje oral, dar menos valor a las dificultades del aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura, así como a la función social que cumplen la escuela y los maestros. Pero además, añade, la lectura y la escritura no son un asunto fácil, ya que comprender un texto supone realizar un recorrido mental que va del lenguaje al pensamiento, de unos signos arbitrarios escritos, a la construcción a partir de esos signos de un significado, y esto significa poner en funcionamiento un conjunto de procesos. De ahí que, comprender es pensar. Y va más allá al afirmar que la lectoescritura resulta crucial para la formación de una conciencia personal y social del mundo en que vivimos.

De acuerdo con estos dos autores en sus consideraciones, habría que hacer una revisión profunda de lo que se ha hecho en bachillerato para conocer por qué en los planes de estudio no se toma en cuenta la urgencia y la complejidad del asunto: leer y escribir, porque como ya se mencionó, leer y escribir no son algo que se aprende de una vez para siempre, pues es un proceso permanente. Goodman (2006), lo reafirma: “El lenguaje no puede ser inmutable, ya que nosotros y el mundo en que vivimos cambiamos permanentemente. Siempre estamos inventando formas de lenguaje con las cuales hacer nuevas cosas” (:49).

A la pregunta planteada de cómo se da el aprendizaje, si se sigue a Lerner (2001), se puede responder que se trata de superar desafíos. Dice Lerner, se trata de formar practicantes de la lectura y escritura y no sólo sujetos que descifren el sistema de escritura; formar personas deseosas de adentrarse en

los otros mundos posibles de la literatura y no lectores mecánicos; formar escritores, personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos; productores de lengua que sepan emitir juicios en una determinada situación social; formar manejadores de los diferentes escritos que circulan en la sociedad. Además, se trataría de lograr que la escritura deje de ser en la escuela un objeto de evaluación y pase a constituirse en un objeto de enseñanza, para que los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica, sabiendo que es un proceso complejo de planificación, textualización y revisión; pero además, que se promueva el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión del propio pensamiento, y como un recurso organizador de propio conocimiento y reinterpretaor del pensamiento de otros. En fin, dice Lerner, se trata de llegar a ser lectores y productores de textos competentes y autónomos.

Con estas invitaciones que nos hace Lerner, se puede comprender por qué el leer y escribir son una y otra cara de la misma experiencia. Leer requiere de un texto para ser leído, y ese texto necesariamente debe ser producido. No se puede separar una del otro. El romance perfecto. Por eso Lerner (2004), en su trabajo reclama que separar uno (texto) de la otra (lectura), es llegar a una simplificación tal que hace desaparecer el objeto que se pretende enseñar, y así controlar la enseñanza de la lectura por partes, ir de lo simple: letras, sílabas, palabras, frases, oraciones, textos, nada le dice al niño de la comprensión de la lengua escrita ni de sus posibilidades como intérprete y como productor de textos.

Concluiría este apartado comentando que los autores citados y otros más, explícitamente conjuntan la lectura y la escritura como un hecho que sólo se entiende en un contexto sociocultural, y decir esto, implica que el hecho de la lectura y la escritura, deben ya ser abordados de esa manera, para que el aprendiz y el usuario común, puedan, podamos captar y dar el sentido a lo que lee y a lo que produce. Cada uno de los autores lo refiere de manera explícita.

Goodman (2006):

Es claro que los géneros varían según su campo, tenor y modalidad, y que se derivan de los usos socioculturales del lenguaje. Los miembros de comunidades lingüísticas las crean y controlan a través de sus participaciones específicas en actos verbales y eventos escritos que suceden en el género (:55).

Lerner (2004):

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto... (:25).

Smith (1992):

Pienso que sólo puede haber una razón por la cual los niños se dedican al aprendizaje del lenguaje hablado: *existe*, en el mundo que los rodea. Cuando lo aprenden ven su sentido, su utilidad, su significatividad. Y debido a que el lenguaje es significativo, porque cambia al mundo, y no arbitrario ni caprichoso, no sólo hace que los niños tengan éxito en aprenderlo, sino que quieran aprenderlo. Los niños no se detienen en su aprendizaje de todo lo que es significativo para ellos, a menos que el aprendizaje se convierta en algo muy difícil o demasiado costoso, en cuyo caso el aprendizaje pierde su sentido (:193).

García Madruga (2006):

Si nuestras sociedades están basadas en la creación, aplicación y distribución de conocimiento, la lecto-escritura es el vehículo básico de acumulación y transmisión de información y conocimiento en forma precisa y permanente... la lecto-escritura resulta igualmente crucial para la formación de una conciencia personal y social del mundo en que vivimos. Es a través de la lectura como los ciudadanos de las

sociedades desarrolladas somos capaces de construir una representación del mundo y una conciencia de nosotros mismos (:17).

Cassany (2006):

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social... Quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad.
2. El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás... El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esa visión del mundo.
3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares [periódico, examen, sentencia de un juzgado, una carta] Cada uno de estos discursos desarrolla una función en la institución correspondiente. El lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos (:33-34).

Goldin (2006):

Entiendo por *proceso* la transformación por la que alguien... pasa de un estado a otro. En esa transformación, ese sujeto no sólo se *traslada* de un estadio a otro, como si fuese un pasajero que aborda un transporte, sino que él mismo se altera, modifica sus relaciones con otros y, por tanto, a mediano o largo plazo contribuye a modificar el propio sistema en el que está inserto. Metafóricamente hablando, se podría decir que un proceso es un juego en el que, a raíz de su interacción, un conjunto de actores mutuamente se transforman al tiempo que modifican las reglas y, quizá, el propio sentido del juego... un lector no se forma sólo interactuando con manchas en un papel. La lectura (y la escritura) es siempre un hecho social, y por lo tanto

históricamente determinado, que se inscribe en la profundidad biográfica afectiva (:85-87).

Braslavsky (2005):

Al introducir el concepto de desarrollo cultural y la simultaneidad del mismo con el desarrollo natural durante la infancia –y sus divergencias según las experiencias que el niño ha tenido en las relaciones con su medio cultural–, dicha teoría facilita explicaciones ante los nuevos desafíos de la educación para todos en la apuesta por la igualdad de oportunidades desde los primeros peldaños del sistema formal. Al mismo tiempo, la “historia natural de los signos”, que fundamenta su “prehistoria del lenguaje escrito” durante la primera infancia, ofrece nuevas perspectivas para interpretar la escritura como un proceso cultural e histórico que en el niño empieza mucho antes de ingresar a la escuela... (:11).

Kalman (2003):

Explorar el acceso a la cultura escrita [es] un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición para aprender a leer y escribir... la teoría sociocultural ubica a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes, y habilidades aportados por los participantes en los eventos de interacción (:38).

Así, y de acuerdo con estos autores, la lectoescritura es una tarea permanente, sobre todo por las implicaciones circunstanciales, porque los diversos sujetos usuarios, con cierta frecuencia están cambiando de contexto y eso significa darse cuenta de esa situación, así, cuando suceda, saber estar preparado ante esas circunstancias y atender a los reclamos del medio para lograr hacer una buena comprensión de lo que se lee, sea un texto escrito o sea un contexto social. Parafraseando el refrán: “el buen lector por su contexto empieza”.

Entonces, se deberá tener en cuenta que al lector debe preparársele para ser eso, un lector, y es la escuela la encargada de lograrlo, porque ésta es su misión, es su tarea. En el siguiente apartado se revisará con brevedad, cómo los planes y programas, teóricamente se plantean esa cuestión y cómo diversos estudiosos analizan con algún detalle esta tarea.

II.2.5.1.3 La lectura en general y la lectura como objetivo de formación en la escuela (recurso para aprender, para pensar, para disentir...)

Un primer paso que corresponde dar en este apartado, tiene que ver con la concepción que se tenga de la enseñanza, lo cual significa que se requiere de una revisión en lo que ha sido, no sólo de la lectura, sino de la práctica de la docencia en general. Por tanto, se requiere pensar en la enseñanza ya no como un trasvase de conocimientos, es decir, se trata de volver a la idea de que no existen recipientes vacíos que se deben llenar (Freire, 1982), sino de sujetos que están en proceso de aprendizaje, y por tanto, de sujetos que son activos y que traen ya un bagaje, unos esquemas (Piaget), y están dentro de un contexto social, en zonas de desarrollo (Vigotsky), que ya los dotó de conocimientos e información. Se trata entonces de pensar en sujetos que buscan su formación y no en objetos de enseñanza.

Dicho de otro modo: no hay aprendizaje eficaz y eficiente si no hay situaciones que tengan significado para el aprendiz y donde él pueda ver proyectadas y evaluadas dichas situaciones, desde luego con el apoyo de docentes mediadores.

Así, pues, la lectura se convierte en un objetivo de formación que es prioritario para la escuela, y así se puede ver si se revisan diversos análisis, planes y programas, tanto de instituciones nacionales como internacionales, y desde luego de políticas públicas.

Volviendo al LLECE, sobre el análisis que realiza de las tendencias de enseñanza del lenguaje, y de acuerdo con ese análisis, menciona que en la lectura y en la producción de textos, como en cualquier otra actividad humana,

es cada niño/a quien construye sus propias competencias, sus propios caminos en relación con sus compañeros, con el educador, con la comunidad, etc. Por eso se puede afirmar que el papel del educador es crear las condiciones para el autoaprendizaje de la lectura y de la producción de textos, detectando los intereses y necesidades de cada aprendiz, creando las condiciones de interacción entre los aprendices y los textos escritos, estando atento a los conflictos que se presentan en el proceso de aprendizaje para incentivarlos a superar dichos conflictos, y dice el documento, suscitando y ayudando a estructurar la actividad de metacognición. Todavía más, se considera el aprendizaje de la lectura como un metaaprendizaje, según Chauveau, G. citado en este documento, el niño/a necesita conocimiento y reflexión sobre los procesos de adquisición “Al mismo tiempo que él ensaya aprender a leer, debe aprender a leer” (:5).

Por lo que se refiere a lo establecido en la normatividad vigente en México, y sin hacer un análisis a profundidad sobre las implicaciones en el tema que se trabaja, en el diagnóstico realizado para llegar a proponer la *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro*, se hace mención de los cambios incorporados a los planes y programas para que la lectura sea un aspecto fundamental en la formación, y concretamente el *Programa Nacional de Lectura* (2000), lo dice de la siguiente manera:

La reforma de 1993:

Incorpora el enfoque funcional y comunicativo, cuyo propósito fundamental es asegurar que los niños adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

Establece como propósito que los niños adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionan sobre el significado de lo que leen y pueden valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

A partir del diagnóstico, el *Programa Nacional* presenta entonces su primer objetivo: “Garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos”.

Sin embargo, aunque se tiene esa reforma realizada, y ya se contemplan objetivos explícitos para lograr que la lectura sea un aspecto medular en la educación, en el mismo diagnóstico se reconoce que en la práctica, las carencias son muchas, más en el acceso que en la disponibilidad, conceptos ya mencionados arriba, (Kalman, 2003). Pero además de ello, también se reconoce que hay falta de profesionales que puedan dar atención en las bibliotecas que ya se han establecido en las escuelas, pero además “No hay un seguimiento sistemático que dé cuenta del uso de materiales, de la interacción de la biblioteca con los programas de formación de maestros y con las demás acciones de los proyectos educativos de formación en las escuelas normales”, y también se reconoce la “Persistencia de prácticas pedagógicas que afectan la adquisición de habilidades comunicativas de los alumnos y maestros, en especial, su desarrollo como lectores y escritores” (:39).

En fin, aunque se reconocen como una necesidad y se tienen como una prioridad en nuestro país, no hemos logrado los lectores que quisiéramos. Los discursos programáticos señalan que la lectura y la escritura son fundamentales, tanto para ser aprendidas como utilizadas para aprender, no forman parte todavía, en la práctica, de los conocimientos básicos en la educación básica, y desde luego eso se continúa en los siguientes sistemas de educación.

Sin embargo, si vale hacer mención de los esfuerzos realizados para que la lectura llegue a ser un elemento trascendente de nuestra cultura. Existen diferentes instituciones relacionadas con la información sobre lo que pase alrededor de la lectura en México. Centros para la producción, captura y divulgación de información sobre la literatura infantil, juvenil y de adultos; sobre la lectura, la formación de los lectores y los escritores y sobre temas

relacionados, aunque se menciona que las instituciones que los realizan no actúan de forma articulada para potenciar el trabajo de formación de lectura en el país. Algunos ejemplos son: Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil (IBBY México), que produce permanente información sobre libros infantiles y juveniles y posee una base de datos de autores, ilustradores y editoriales; la Red de Animación a la Lectura del FCE, que circula en México y en América Latina, además, produce el periódico Espacios para la lectura, y posee una base de datos con información sobre promotores de lectura, autores, editores e investigadores; Asociación Mexicana de Promotores de Lectura; Centro de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM; Consejo Puebla de Lectura; Dirección de Promoción Editorial y Eventos Especiales de la Dirección General de Publicaciones de CONACULTA; la Dirección General de Materiales Educativos de la SEP (2009) que tiene una página electrónica que puede ser consultada.

Como se ve, es la lectura un tema de trascendencia para nuestro país, aunque todavía no se logre lo deseado, conforme los criterios de evaluación empleados en las pruebas comparativas como las de PISA y del LLECE, o como para las evaluaciones nacionales: los resultados de las evaluaciones que recientemente ha dado a conocer el INEE sobre evaluación del Español y las Matemáticas en Educación primaria y, de esta última, específicamente lectura, no han sido satisfactorios.

En lo que se refiere a programas de otros países, la lectura es considerada como un aspecto nodal para el aprendizaje. Se contempla no sólo la lectura, sino todo lo que esté alrededor del lenguaje y del aprendizaje de la lengua.

En un estudio comparativo realizado en la Unión Europea, Carmena López (2002), a partir de los resultados del análisis, presentan una confluencia en el interés del estudio de lengua desde los primeros niveles de enseñanza, desde la preprimaria, pues se considera que debe ponerse el acento en la creación de contextos comunicativos y el conocimiento de la relación entre el lenguaje oral y el escrito y de sus distintas funciones, además se debe despertar en los niños

el interés por el lenguaje escrito como recurso para aprender, disfrutar y comunicarse.

Además, según el estudio, hay coincidencia entre los diversos países sobre los objetivos generales que se plantean para la etapa de educación primaria, en el sentido de que debe atenderse el *desarrollo integral de la persona* y la *adquisición de instrumentos básicos para la formación*. Y por lo que se refiere al interés de esta investigación, hay que hacer notar el aspecto de la lectura y escritura, ya que ponen el acento en adquirir los mecanismos básicos de la lectura, el desarrollo de la capacidad para descifrar un texto y comprender su significado, y el impulsar a los niños para que deseen ser capaces de leer textos con intención de aprender y valorarlos de forma crítica, además de relacionar el contenido de los textos con la propia experiencia y el conocimiento del mundo, y desarrollar buenos hábitos lectores.

Entre otras conclusiones, cabe hacer mención de una cita que el estudio de Carmena López (2002) hace de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), en la que se reporta que, según investigaciones actuales, se sugiere que los programas para los niños pequeños deberían ser flexibles y globales, incidiendo sobre objetivos de desarrollo más que en resultados por materias, definidos sobre los intereses vitales de los niños y sus familias, adaptados a los contextos socioculturales. Se hace mención a esta conclusión, por la coincidencia con el aspecto sociocultural al que se ha aludido en este trabajo, y pues vale como referencia para la decisión que se ha tomado. Desde luego que se debe completar el comentario en el sentido de que no es el nivel de escolaridad el que se está estudiando, sin embargo, por las carencias mencionadas en los estudiantes de bachillerato, se refuerza la necesidad de saber cuál ha sido el inicio de su trayectoria como lectores y de ahí tener la información para que en un futuro, se puedan proponer proyectos de apoyo a la lectura en el nivel educativo que aquí se estudia.

Por lo que se refiere al entorno inmediato institucional de la investigación, el programa de estudios del bachillerato en la Universidad de Guadalajara, también se hace mención de la importancia de la lecto-escritura como

detonante de los aprendizajes, aunque la referencia que hace en la presentación general del programa en el área de conocimiento de Lengua y Literatura, lo manifiesta en un sentido más amplio, es decir, lo refiere al campo de la comunicación, y en sentido estricto al programa de Lengua Española. Menciona que el propósito fundamental es que por medio de su enseñanza y el propósito de aprendizaje se induzca al alumno a dominar su lengua y pueda comunicarse en su vida diaria, adquirir nuevos conocimientos, hacer crítica de su propio quehacer de acuerdo a su problemática cotidiana.

En el aspecto explícito de la lecto-escritura, la evidencia más clara que se encuentra, hace referencia a los aspectos del fortalecimiento de aprendizajes a través de ejercicios de construcción, partiendo de las habilidades de una correcta lectura, que no estén disociadas ni ajenas al desarrollo de las habilidades requeridas para adquirir una redacción eficaz.

Esta mención al programa de estudio del bachillerato, que fue analizado en el primer capítulo, deja ver que se requiere un ejercicio de evaluación profundo, para replantear este programa integrándole los aportes de las nuevas visiones sobre lectura y escritura, y considerar las repercusiones en las prácticas cotidianas.

Por último, para cerrar este apartado, la lectura y desde luego la escritura, son requisitos para funcionar socialmente, y son los sistemas escolares los responsables de producir un tipo de lector suficientemente competente y motivado, como dice García Madruga (2006), son imprescindibles para el logro de una mínima libertad personal y el adecuado funcionamiento político en las sociedades democráticas. Pero hay que decir, que ésta es una deuda que acarrean los responsables de conducir los países y por lo tanto la educación, pues en los inicios de este tercer milenio, todavía el 20% de la población mundial que es de alrededor de 6,300 millones todavía no sabe leer ni escribir. El sistema educativo es el iniciador de este proceso formal de formación.

Goldin (2006), en su exquisito texto, no deja de asombrarse y asombrar a los que lo leemos, de la imprescindible fuerza de la lectura: leer y escribir es

acceder a un territorio compartible, es abrir a nuevas posibilidades en el espacio simbólico de las acciones de los humanos, nos lleva, dice, al control y autocontrol, se llega a un ejercicio civilizatorio de experimentación y previsión, al límite de adquirir derechos y poderes. En coincidencia con este autor y sus afirmaciones, se trata de estar en la defensa de las libertades del hacer y el pensar, en el campo de la ciudadanía mundial, a sabiendas de que esto implique un aprendizaje y una lucha permanente.

Lerner (2004) es explícita en sus palabras y de acuerdo con ella, hay que decir: “Leer y escribir...—quizá *la función esencial*— de la escolaridad obligatoria... y explicitar... el significado que puede atribuirse... es una tarea ineludible” (:25).

Concluiría con una cita de Braslavsky (2005):

la escuela debe funcionar como un ámbito propicio para la enseñanza y el aprendizaje de todos, en un sistema global de ayuda que fluye en todas las direcciones, y el aula debe hacerlo como una comunidad para aprender, en una atmósfera donde los niños, en un sistema de relaciones concertadas democráticamente, tengan oportunidad de actuar, elegir, aceptar, rechazar, discutir, entrar en conflicto con sus compañeros, con el maestro, consigo mismos, resolver el conflicto, reconciliarse, entusiasmarse, tener éxito, cometer errores, discutirlos, corregirlos, decidir junto con los demás. En suma, entrenarse para la vida social. Debe ofrecerse, desde el comienzo en el nivel inicial, como un medio cultural donde el niño pueda hacer naturalmente uso de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas, con oportunidades para observar a otros que leen y escriben, explorar individualmente materiales escritos, interactuar en lecturas compartidas, contando con un entorno físico adecuado (:150).

Lo que Braslavsky señala de la escuela en general, es algo que puede aplicarse a la lectura en particular, y de hecho ella lo aterriza en el sentido de que la lectura y la escritura deben aplicarse en situaciones cotidianas. Así, su aprendizaje no tendrá nada de artificial, y transportado al nivel del bachillerato,

este ejercicio será mucho más rico, pues ya las experiencias de los adolescentes-jóvenes, son más amplias y con más aspectos de la vida, que les darán materia prima para que en el trabajo colaborativo y de experiencias de autoevaluación y coevaluación, la lectura se traduzca en una herramienta para la vida, para aprender, para pensar, para disentir.

II.3 La comprensión lectora una competencia o una habilidad

En este apartado se abordarán los aspectos teóricos que se relacionan con la comprensión lectora, dado que se practicó un ejercicio de lectura con cada uno de los estudiantes que forman parte de este ejercicio de investigación. Lo que justifica la inclusión de este apartado es la necesidad de asumir una postura en el empleo de términos para definir a la comprensión como “resultado”, exigencia contemporánea en materia de evaluación de logros escolares en la formación de lectores.

Distinguir entre competencia y habilidad podría resultar necesario, particularmente porque se emplean estos dos conceptos como si significaran cosas distintas, sin embargo en este trabajo, se emplean indistintamente. En este apartado se presentan algunas definiciones de competencia y habilidad y se establecen relaciones entre ellas y con los parámetros de evaluación de logro escolar, mejor conocidos como estándares de logro.

La comprensión lectora vista por las instituciones internacionales que han hecho evaluación de la lectura, la denominan como competencia dado que es la escuela la que forma en la práctica de la lectura para aprender. Atorresi (2005), miembro del LLECE, realiza un análisis de lo que la escuela hace con respecto a la lectura y la escritura, y menciona que hay un acuerdo en denominar a este hecho como “formar en habilidades o competencias para la vida”; y continúa: el concepto de habilidades para la vida (“life skills”), surgió asociado a conductas y comportamientos con el cuidado de la salud, pero que en la actualidad se ha ampliado hasta hacer referencia a –los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes– para enfrentar los desafíos de la vida privada, profesional o social, pero además para seguir aprendiendo. De esta

ampliación del concepto, diversos autores, dice, proponen reemplazar el término de habilidades por el de competencias, y aplicadas al lenguaje serían competencias las siguientes: capacidad para tomar decisiones con información suficiente a la hora de expresarse y de interpretar mensajes, habilidad para resolver problemas comunicativos, habilidad para comunicarse afectiva y efectivamente, capacidad para pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa.

Por lo que se refiere a la lectura, la misma autora profundiza en el tema y especifica que se la considera como la puerta de acceso a la cultura escrita y a todo lo que ella conlleva: socialización, conocimientos, información, etc., además, es un potente instrumento de aprendizaje de todas las disciplinas y junto con esto, la adquisición progresiva del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamiento propios y ajenos. Por último, menciona que aspectos como el éxito escolar o laboral y el grado de autonomía personal se relacionan directamente con la competencia lectora, por lo que las expresiones “aprender a leer”, “leer para aprender” y “**aprender a aprender con la lectura**”, adquieren un significado profundo en el ámbito educativo.

De lo anterior se desprende que el dominio o competencias de leer y escribir, es trascendental, porque si dominar la lectura da como resultado el ser crítico, reflexivo, procesar pensamientos propios y ajenos, y acercar a la autonomía de pensamiento, sería un error no ver que la lectura es un asunto indispensable para la vida. Por tanto, dar cuenta de cómo se están apropiando los estudiantes de bachillerato de ella, es un asunto de primera importancia.

Por otra parte, el mismo Laboratorio Latinoamericano, en otro de sus documentos, presentado por Casassus (1997), y de acuerdo con todos los países que forman parte de esta institución, en la que está incluido México, denominan competencia

a la formación o preparación de un individuo para intervenir de un modo eficaz en un proceso o un contexto. En la competencia se incluye

tanto la actuación, como los conocimientos como los valores de los individuos. Se diferencia del concepto de capacidad, en que además de incluirse la noción de poder, en el de la competencia, el énfasis está en la adquisición por medio del aprendizaje estructurado, del poder para intervenir de una manera que sea observable. Por lo tanto la competencia no solo es la adquisición de un poder específico sino que es algo que se sitúa en el ámbito de lo demostrable (:9).

Por tanto, para el LLECE, la competencia lectora puede ser vista como el efecto de una intervención que debe ser demostrado. Es una actuación pero también exige explicitar los conocimientos y los valores que sostienen esta actuación.

También PISA, INEE y PIRLS coinciden en definir la comprensión lectora como competencia lectora: *es la capacidad para comprender, emplear y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad.* Aceptar la denominación de competencia implica que debe ser medida, comprobada, corroborada, por tanto, la competencia incluye la noción de estándar, debe ser demostrable.

El documento presentado por Casassus (1997), es una elaboración de políticas institucionales en el que se analiza qué se entiende por estándares para el LLECE, y cómo se conceptualizan de acuerdo con los que conforman esta institución. Así,

Los estándares son construcciones (constructos teóricos) de referencia que nos son útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado. Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y la autoridad para hacerlo. Son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido de que tenemos confianza de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá (:4).

A partir de esto, la competencia lectora se contempla como un proceso de enseñanza aprendizaje organizado por sistemas escolares, por tanto, el sistema escolar es responsable –tiene que rendir cuentas– de las competencias y las destrezas que deben lograr los alumnos. El valor agregado de la escuela, o dicho de otra manera, lo que entrega la escuela, se expresa en la medida en que ésta pueda generar competencias y destrezas en los alumnos. Dicho valor agregado es medible y evaluable y es la vara con que se puede medir y evaluar la calidad de un sistema educativo. Los estándares se aplican entonces para medir el valor agregado. Vale decir sin embargo que el asunto de la construcción de estándares es complejo y los acuerdos de un grupo para expresar estándares nacionales no siempre son compartidos por todos los grupos o los referentes que emplean, como es el caso de la construcción del INEE para estándares de lectura alineados a currículo, están siendo sometidos a discusión en el marco de la reforma curricular de la educación básica.

Vale hacer mención que la evaluación en comprensión lectora como competencia, es una práctica que se ha venido generalizando desde la década pasada, y sólo como muestra, de nuevo se cita la investigación de Carmena López (2002), señala que en general en toda la Unión Europea la edad entre los ocho y diez años es el tiempo institucional normado para que se hayan adquirido las competencias básicas en lectura y escritura, y se conviertan en conocimientos instrumentales para el aprendizaje escolar.

Acotado el concepto de competencia, la comprensión lectora, será vista como una competencia adquirida en los ámbitos escolares, a través de procesos diversos y es ella la que debe ser medida o evaluada.

Por otra parte, la competencia es considerada una habilidad por las instituciones de referencia: PISA, PIRLS, LLECE e INEE, por tanto presentaré

una breve discusión sobre el significado del concepto habilidad, por las implicaciones que tiene en el proceso de evaluación.*

Básicamente se pueden encontrar dos posturas sobre el concepto de habilidad, en la visión tradicional, la habilidad es algo que ya está ahí, es algo dado, es un a priori, podría decirse que no se cuestiona. El sujeto actor posee esa cualidad con la que se desempeña cotidianamente, epistemológicamente habría coincidencia con la postura que acepta el conocimiento como algo natural del sujeto, es un sujeto activo que domina la realidad y sobre ella actúa porque tiene esa potencialidad para hacerlo. Esta postura es estática, no hay retroalimentación de la realidad contextual, es sólo el sujeto actuante.

Sin embargo, vista desde una perspectiva dinámica, la habilidad es considerada como algo activo, se desarrolla, es una pericia que es adquirida mediante la práctica, es activa, requiere de una ejecución repetida para lograrse, se equipara con la competencia, por tanto es medible, evaluable.

En el Cuadro 1, se presentan diversas posturas sobre el concepto de habilidad intentando mostrar como todas ellas se asocian a actividades de pensamiento, a procedimientos de realización, vinculadas a la solución de problemas. Enfrentar un problema de comprensión al leer un texto, exige, precisamente echar mano de estas habilidades.

* PISA e INEE, están tomados de *PISA para docentes...*, ver en Referencias: Aguilar y Cepeda Hinojosa; para PIRLS, ver: Mullis et al; y LLECE, ver Atorresi.

Habilidad en sentido tradicional	Sánchez M. (2002)	Zamudio Mesa (2005)	Argudín (2005)
<p>Diccionario de García-Pelayo (1994:301):</p> <p>Habilidad: capacidad y disposición para una cosa. </p> <p>Destreza: la habilidad para [hacer algo]. </p> <p>Inteligencia, talento: la habilidad de [convencer]. </p> <p>Acción que demuestra la destreza o inteligencia. </p> <p>Cualidad de hábil.</p>	<p>La habilidad es la facultad de aplicar el conocimiento procedimental y puede referirse a la aplicación directa del proceso o a la evaluación y mejora de lo que se piensa y se hace.</p> <p>Desarrollar una habilidad implica la siguiente secuencia de etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conocimiento y comprensión de la operación mental que define el proceso; - concientización de los pasos que conforman la definición operacional del proceso; - aplicación, transferencia del proceso a variedad de situaciones y contextos; - generalización de la aplicación del procedimiento; - evaluación y mejora continua del procedimiento. <p>Para lograr la habilidad de aplicar el proceso de manera efectiva es necesario practicarlo hasta lograr el hábito de utilizarlo, en forma natural y espontánea, en variedad de situaciones y contextos, adaptándolo de acuerdo a los requerimientos de la tarea.</p> <pre> graph TD Proceso --> Operador[Operador intelectual] Proceso -- lleva implícito --> Procedimiento Operador --> Estrategias[Estrategias para pensar] Estrategias --> Facultad[Facultad de la persona para aplicar el proceso o pasos del procedimiento] Procedimiento -- se transforma en --> Habilidad Habilidad --> Facultad </pre>	<p>Habilidad es una destreza o pericia adquirida mediante la práctica, que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Remite a la acción - Siempre es aprendida - Requiere de la ejecución repetida para lograrse - Es susceptible de entrenarse 	<p>La habilidad es la destreza para hacer algo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se componen de un conjunto de acciones relacionadas - No se desarrollan aisladamente, se asocian a los conocimientos y a los valores, y unos a los otros se refuerzan - Se desarrollan en secuencia, las habilidades básicas deben incrementarse antes que las avanzadas - Las habilidades deben orientarse para alcanzar una meta específica

Cuadro 1. Conceptos de habilidad contruidos a partir de diversos autores.

Dice Argudín, responder qué es una habilidad, resulta bastante complejo, sobre todo por las implicaciones conceptuales con las que está mezclado el

concepto, pues hace referencia a destreza, que a su vez hace referencia a competencia, por tanto habilidad tiene el sentido de competencia, y entonces se cierra el círculo al equiparar habilidad, destreza y competencia. Más aún, García Madruga (2006), al estudiar el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura, utiliza el término de habilidades de comprensión lectora, primero como búsqueda y luego como construcción de significado que a su vez es una actividad estratégica.

Como se ve, es una mezcla de identidades en el significado indistinto que se le da a los términos. Siguiendo las descripciones que hacen las autoras en las columnas dos y tres, hacen referencia a la aplicación de un procedimiento, un proceso, aunque Zamudio lo amplía a la noción de destreza, y como se vio arriba, la destreza es susceptible de ser medida. Sin embargo, Sánchez hace mención del conocimiento y comprensión de la operación mental que define el proceso y del hacer conciencia de los pasos que se han de seguir, y hasta después viene la aplicación del proceso a las diversas situaciones. Zamudio sólo hace mención de la habilidad como la pericia adquirida a partir de la práctica.

Argudín, además de asemejar la habilidad a destreza, agrega al aspecto del desarrollo la asociación de conocimientos y valores, destacando que unos y otros se refuerzan y deben referirse a una meta específica. Aparece aquí el aspecto valoral, dimensión considerada como no medible, ya que se trata de aspectos subjetivos en el sentido que cada individuo los desarrolla a lo largo de la vida, y PISA, que ofrece su particular visión de los progresivos niveles de logro, los considera indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales.

Entonces se puede concluir, retomando las visiones diversas que una habilidad es la puesta en práctica de acciones para resolver situaciones problemáticas, siguiendo un proceso sistemático que se automatiza con la repetición de las acciones; pero además, se puede llegar a ser hábil en diversos contextos y situaciones de la vida, pues debe hacerse siempre una evaluación de los objetivos logrados según estándares establecidos, para obtener una mejora

continua. Cabe esta conclusión en la perspectiva sociocultural, ya que está considerada la complejidad de la práctica social.

Una habilidad es entonces un repertorio de competencias y aplicada al campo de la lectura, la comprensión lectora se convertirá en una habilidad compleja o múltiples habilidades susceptibles de sistematizarse como objeto de enseñanza y que se expresa con diferentes exigencias en ámbitos diferentes que determinan el entorno cotidiano.

Hecha esta consideración, los aspectos que se tomaron en cuenta para revisar el dominio de la lectura de los investigados, se consideraron las dimensiones que evaluaciones como las de PISA, PIRLS e INEE utilizan y se aplicaron en esta investigación:

- a) recuperación de información específica,
- b) interpretación de textos y
- c) reflexión y evaluación de textos.

La construcción de los instrumentos de esta investigación contempló estas dimensiones, informando qué se entiende por cada una. El sistema educativo también aplica a los estudiantes de bachillerato evaluaciones y particularmente evaluación de la comprensión lectora, considerada como una competencia y la construcción de sus indicadores contextuales se contempla en sus formatos de examen. Y también porque su perspectiva para evaluar tiene coincidencias con la visión sociocultural de concebir la lectura, al tomar como referente de comprensión el contexto del discurso, del autor y del lector, es decir, aceptar el entramado complejo de lectura.

PISA explicita que sus evaluaciones son realizadas en competencias y no en aspectos curriculares, de ahí que las habilidades y conocimientos evaluados sean definidos en términos de destrezas y conocimientos importantes o necesarios para responder a situaciones reales que se plantean en la vida y se encontrarán en la vida adulta. INEE sí eligió competencias ligadas a currículo.

Definidos los conceptos de competencia y habilidad, procede ahora desarrollar brevemente cómo se aplica la competencia o habilidad en la comprensión lectora.

La literatura que analiza la comprensión lectora, campo amplísimo y trabajado por varios autores, indica que al tratar la comprensión, se debe hacer en relación con prácticas y hábitos de un sujeto lector para llegar a un resultado que es la comprensión.

García Madruga (2006), al abordar el aspecto específico de la comprensión, hace referencia a que la lectura debe ser desde su inicio decodificación y significación, así que en el aprendizaje de la lectura, se pasa primero por la fase de la decodificación de textos sencillos para luego transitar a textos más complejos y extensos, utilizados en la adquisición de conocimientos disciplinares, y puntualiza que esta transición ha sido llamada como el paso de “aprender a leer” a “leer para aprender”. Sin embargo, la comprensión tiene un requisito indispensable, se trata de la práctica lectora, que llevará a la adquisición de habilidades de comprensión. Esta práctica hará que el lector sea capaz de automatizar las habilidades de reconocimiento de palabras y le proporcionará riqueza de léxico, que a su vez enriquecerá sus recursos cognitivos y éstos lo llevarán a la comprensión, es decir, a la construcción del significado de textos que irán creciendo cada vez en complejidad. “La automatización es necesaria porque la comprensión lectora es una actividad que supera con mucho las capacidades cognitivas, los recursos de la memoria operativa, de la mente humana. La práctica lectora se convierte así en un requisito básico.” (:115).

Palincsar y Brown (1984), precisan que cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión de lo que se lee es resultado de tres condiciones:

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida y de que el léxico, sintaxis y cohesión sean aceptables;

2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto; y
3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles fallos y errores de comprensión.

Entonces se perfila con más precisión que se requieren tres aspectos básicos para la comprensión: textos bien contruidos con lenguaje cercano para el que lector, una sintaxis que le sea familiar, una construcción clara. Además del texto, el lector es central: sus motivaciones, objetivos, conocimientos previos, su trayectoria, o como define Poulain (2004), sus *predisposiciones*, con respecto de las disposiciones de los textos. Esto quiere decir que el contexto social del lector es importante de conocerlo. El lector como actor central, pone en juego estrategias para acercarse al texto, estrategias que le ayudan a dar sentido a lo que lee en un contexto determinado.

A las consideraciones anteriores, hay que agregar lo que Mullis et al (2006) de PIRLS, manifiestan sobre las teorías que reflejan la competencia lectora que logra la comprensión, por lo que a continuación se presentan de manera sucinta estas consideraciones:

- Es un proceso constructivo e interactivo por lo que los lectores generan significados de manera activa, conocen y aportan un repertorio de destrezas, estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas, y conocimientos previos que los hacen eficaces y son capaces de reflexionar sobre lo que han leído; además mantienen actitudes positivas hacia la lectura y leen para disfrute personal.

- Los lectores pueden aprender de una multitud de tipos de texto, desde los elementos estructurales y lingüísticos por la forma de construcción, además de los temas que abordan, adquiriendo así conocimientos del mundo y de ellos mismos.

- El significado se genera a través de la interacción entre lector y texto en el contexto de una experiencia lectora concreta.

- El contexto en el que se desarrolla la lectura fomenta los vínculos con ésta y la motivación para leer, y con frecuencia ejerce demandas específicas al lector.

- El intercambio de opiniones o interacciones sociales sobre lo que han leído, con diferentes grupos de individuos o comunidades de lectores, permite a los alumnos generar significados a partir de los textos en una diversidad de contextos.

- Los ambientes socialmente contruidos en el aula o en la biblioteca escolar o en las comunidades ajenas al ámbito escolar: familia y amigos, pueden proporcionar a los alumnos oportunidades formales e informales para ampliar sus perspectivas sobre los textos y para contemplar la lectura como una experiencia compartida.

En esta condensación lograda por Mullis et al, se reúnen los aspectos revisados según los cuales se da la comprensión lectora, y dejan entrever cómo debe realizarse la evolución de la comprensión: el lector activo genera significados aplicando estrategias y manteniendo actitudes positivas; estos significados son obtenidos a partir del intercambio realizado con los diversos tipos de textos con los que tiene relación; pero además, el o los significados obtenidos son producto de la influencia del contexto en el que se encuentran texto y lector; además, es enriquecido con el intercambio de ideas realizado con los diversos grupos a los que pertenece el lector; y al final lo que resulta es una lectura con significado a partir de todos los ámbitos en los que se produce el acto de la lectura.

Goodman (2002), precisa que para lograr la comprensión se debe tener en cuenta, necesariamente texto, lector y contexto: el autor plasmará un texto y espera que tenga un significado para el lector; en cuanto al texto, está presente en él la forma gráfica, los aspectos ortográficos que deben indicar a través de la puntuación las pautas de oración, frase y cláusula que representan significado y la estructura sintáctica que al final proveen al lector de elementos recurrentes, con los cuales el lector construye esquemas que le ayudan a comprender y anticipar el texto y al final su significado. Con este último aspecto

se cierra el ciclo. Si el procesamiento de la información fue efectivo, el lector incorporará y reconstruirá sus esquemas de conocimiento.

De los textos y autores consultados que hacen referencia casi a los mismos elementos que se requieren para entender los procesos de comprensión lectora, se construyó una definición de comprensión desde una perspectiva sociocultural y a continuación se presenta.

Comprensión lectora es la habilidad de una persona, situada en un contexto sociocultural determinado, de atender a un propósito lector a partir de poner en juego capacidades, conocimientos y actitudes para reconstruir significados en su encuentro con diferentes textos y discursos culturales.

Desde esta definición y con el marco considerado, se construyeron los instrumentos, tomando como referencia las dimensiones que evalúan las instituciones ya mencionadas. A continuación se presenta en el Cuadro 2 el comparativo de dichas dimensiones y de ellas se tomaron los aspectos a evaluar.

PISA	PIRLS	INEE – EXCALE	LLECE
<p>Dimensiones que evalúa</p> <p>Procesos (referencia a la vida real)</p> <p>a) Recuperación de información</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haber comprendido e identificado el tema - Explicar si el texto se adecua a los propósitos - Buscar, localizar y seleccionar información relevante <p>b) Interpretación de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - entender la interacción entre la cohesión local y global en del texto - Usar información e ideas activadas en la lectura aunque no se indique en el texto - Obtener la intención del autor <p>c) Reflexión y evaluación de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justificar el propio punto de vista - Evaluar la relevancia de la información - Evaluar la estructura, el género y el tono del texto - Matices del lenguaje <p>Contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de textos <ul style="list-style-type: none"> + continuos + discontinuos <p>Contexto o situación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso privado - Uso público - Uso laboral / profesional - Uso educativo 	<p>Competencias lectoras que evalúa</p> <p>Procesos de comprensión</p> <p>a) Localización y obtención de información explícita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar información relevante para el objetivo específico de lectura - Buscar ideas específicas - Buscar definiciones de palabras o frases - Identificar la ambientación de una historia (p. ej., el tiempo y el espacio) - Encontrar la idea principal (cuando está indicada expresamente) <p>b) Realización de inferencias directas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inferir que un acontecimiento da pie a otro - Deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos - Determinar el referente de un pronombre - Identificar generalizaciones efectuadas en el texto - Describir la relación entre dos personajes <p>c) Interpretación e integración de ideas e información</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discernir el mensaje o tema global de un texto - Considerar una alternativa a las acciones de los personajes - Comparar y contrastar información del texto - Inferir la atmósfera o tono de una historia - Interpretar una aplicación al mundo real de la información del texto <p>d) Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos pudieran suceder en la realidad - Describir cómo el autor ideó un final sorprendente - Juzgar si la información en el texto es clara y completa - Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central <p>Propósitos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia literaria - Adquisición y uso de información (textos continuos o discontinuos) <p>Conductas y actitudes ante la lectura</p>	<p>Habilidades que evalúa, alineadas al currículo vigente</p> <p>Referencia</p> <p>El lector debe construir el significado que un término adquiere en un texto determinado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el sentido denotativo que tienen ciertas expresiones en un texto. - Identificar el significado de algunos vocablos indígenas <p>Localización de información</p> <p>El lector debe obtener datos aislados de un texto: que busca, localiza y selecciona información relevante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar información explícita en un texto continuo, como identificar el lugar donde sucede un hecho noticioso - Localizar una ruta en un mapa o un nombre en un directorio telefónico, (textos discontinuos). <p>Desarrollo de la comprensión global</p> <p>El lector ve el texto como una unidad y entiende de manera global el material leído.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el tema leído, y poner un encabezado adecuado que represente la esencia del texto. - Identificar la intención o función del texto, tal como sería interpretar el propósito de un autor al escribir un texto <p>Desarrollo de una interpretación específica</p> <p>El lector debe construir una idea basándose en dos o más partes explícitas del texto aunque no estén explícitamente relacionadas. Ello demuestra que han entendido la cohesión y la coherencia del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar por qué un personaje actúa de cierta manera - Identificar las causas o efectos de un hecho - Identificar la opinión del autor o la conclusión que se obtiene del texto. <p>Análisis del contenido y la estructura</p> <p>El lector considera cómo se desarrolla el texto, el contenido, organización y su forma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elegir el cuadro sinóptico o mapa conceptual que representa el contenido del texto - Detectar el elemento de estructura faltante en un tipo de texto. - Relacionar el texto con un índice y subíndice de lo temas que presenta. 	<p>Habilidades contempladas en las pruebas de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el propósito del texto. - Descifrar el sentido de elementos paratextuales como los títulos, los epígrafes, los cuadros sinópticos. - Recordar el significado de palabras y frases, y reutilizarlo en la resolución de una tarea. - Utilizar el contexto y el cotexto para atribuir significado a una palabra desconocida. - Elegir el significado adecuado de una palabra según el contexto y el cotexto - Ignorar palabras desconocidas que no son importantes para comprender el texto. - Reconocer las relaciones semánticas y lógicas entre las diferentes partes del texto y de la frase. - Identificar los referentes de las anáforas, las catáforas y los deícticos. - Formular supuestos (anticipar temas, propósitos; inferir información del contexto). - Discriminar las ideas importantes de las secundarias e irrelevantes. - Identificar el tema global o el tema de uno o más párrafos. - Encontrar información local y específica. - Interpretar determinadas expresiones formuladas en otro sistema de signos (visual, numérico). - Esquematizar la organización del texto. - Trazar, verificar y ajustar hipótesis.

Cuadro 2. Dimensiones de lectura que evalúan diversas instituciones profesionales.

En esta visión global que se puede recuperar de las diversas instituciones, se contempla la similitud de los aspectos que cada una de ellas usa para realizar

sus evaluaciones. Esto significa que todas tienen interés en que el lector esté capacitado para responder a las exigencias, tanto escolares, como para poder participar eficazmente en la sociedad.

Por la similitud entre ellas, se usaron las dimensiones que contempla PISA, teniendo en cuenta que la edad de los lectores que evalúa, relativamente son similares a los de bachillerato, y porque los textos que utiliza, pueden aplicarse también a esta población.

En el siguiente apartado se hará una justificación de las dimensiones que se eligieron, ya que coinciden con el aspecto de las estrategias. Un lector que es evaluado, manifiesta el conocimiento de estrategias de comprensión lectora, por tanto, se desarrollará qué son las estrategias y cómo se manifiestan en un ejercicio de evaluación.

II.4 Estrategias de comprensión lectora

Como se mencionó arriba, además de los conocimientos previos y de la estructura y tipo de texto, las estrategias son esenciales para realizar la comprensión lectora.

Es sabido, que el concepto procede del argot militar y de la palabra griega *strateguía*, “arte de dirigir las operaciones militares” (Sánchez Cerezo, 1998). Pero además, la actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares para conseguir la victoria; también, en este contexto militar, los pasos que forman una estrategia son llamadas técnicas o tácticas (Monereo, 1997).

Para Nisbet y Shucksmith (1987), las estrategias son procesos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades, difieren de éstas en que tienen un propósito, son una secuencia de actividades y se modifican para adaptarse al contexto, mientras que las habilidades son más específicas. Todavía más: comprender las estrategias de aprendizaje y avanzar en el conocimiento de uno mismo, llegando a ser más consciente de los procesos

que se utilizan para aprender, ayuda a controlar esos procesos y da la oportunidad de responsabilizarse del propio aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje según Rinaudo y González Fernández (2002), incluyen cualquier pensamiento, comportamiento, creencias o emociones que faciliten la adquisición, comprensión o transferencia de conocimientos a nuevas habilidades.

Se enlaza aquí lo tratado más arriba. Para ser más hábil en algo, es necesario recurrir a esto que se denominan estrategias. Como está mencionado, una estrategia está dirigida a algo concreto, específico, y en el caso nuestro, se trata de dirigir o conocer las estrategias que se pueden utilizar para lograr la comprensión lectora. Una estrategia se plantea para lograr un objetivo explícito.

Las estrategias no son una serie de recetas, no son simples técnicas. Según Solé (2003, que cita a Valls): son procedimientos para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que se proponen. Además, es característico el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial: implican autodirección –la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe– y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Por lo anterior, se entiende que las estrategias son un ejercicio que debe realizarse con conciencia, saber en qué momento preciso deben utilizarse. En el caso de la lectura, se entiende que deben plantearse con un objetivo preciso: la comprensión lectora, sea para aprender, para informarse, para disfrutar, etc., y entonces autodirección y autocontrol, dos componentes de los que no se puede prescindir, ayudarán al logro del objetivo.

Por tanto, al afirmar con Solé (2002^a) que en la actualidad no se discute que leer significa comprender y para comprender un texto hace falta manejar un código escrito, hay que decir que no hay una sola estrategia sino un conjunto amplio que los aprendices usan en la lectura, según un objetivo planteado, por lo que si se quiere ser eficaces en la lectura, debe contemplarse la enseñanza de esas estrategias (Escoriza Nieto, 2003; Monereo et al., 1997; Serra Capallera y Oller Barnada, 2001; Solé, 2001; Solé, 2002).

Precisa Goodman (2002), una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información.

Por otra parte, diversos autores sostienen que hablar de estrategias es hablar de capacidades cognitivas de orden elevado, es decir, de la metacognición (Bofarull, 2001; Brown, 2001 citada en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2001; Escoriza Nieto, 2003; Nisbet y Shucksmith, 1987). Este concepto según los autores citados, hace referencia a la capacidad de conocer el propio conocimiento, de conocer sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas, de pensar sobre nuestra propia actuación, de planificarla, y permiten controlar y regular la actuación inteligente. Puntualizan Peredo Merlo, et al (2004), que la metacognición es: “1) La capacidad del individuo para identificar los problemas y limitaciones que enfrenta para resolver con éxito una tarea; 2) Los mecanismos de autorregulación en actividades de aprendizaje; 3) El desarrollo y uso de estrategias compensatorias, y actividades mediales” (:128).

Ahondando más sobre esta estrategia, Gil García, Riggs y Cañizales (2001) subrayan que la metacognición implica que el individuo adopte una actitud frente al propósito de aprender; seleccione, despliegue y modifique las estrategias de aprendizaje; conozca lo que significa pensar y aprender efectivamente e internalice las condiciones bajo las cuales aprende y piensa con efectividad. Además potencia el aprendizaje y ayuda al aprendiz a dar un curso inteligente al enfrentarse a un problema, a una toma de decisiones o frente a una situación de lectura.

Según Flavell (1996) la metacognición se refiere a cualquier actividad cognitiva y la cognición implica conocimiento, acción y efecto de conocer; y conocer es definido en el sentido común, como averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas (Diccionario de la Real Academia, 1992); y Gellatly según Maturano, Soliveres y Macías (2002), precisa que la cognición se refiere a las actividades de conocer, es decir, recoger, organizar y utilizar conocimiento. Y es precisamente que sobre esas actividades de cognición se realiza la metacognición.

En esta perspectiva, la metacognición será una más de las estrategias que deberá utilizarse en la comprensión lectora, sólo que ella servirá como la autorreguladora en el objetivo planteado.

En el proceso de comprensión, de interacción entre lector y texto, la persona que lee, dice Bofarull (2001), pone en juego los siguientes elementos: la información que le propone el texto, la información del contexto y sus conocimientos previos, así con estos elementos llegará a la comprensión. Sin embargo, para que este proceso se lleve a cabo necesita echar mano de estrategias tanto de lectura como de metacognición, esta última en el sentido de que no sólo es para la lectura, sino que la metacognición está por encima de ellas y servirá como reguladora y evaluadora tanto de la comprensión como del uso consciente de las mismas estrategias. Ella le permitirá pensar sobre la propia actuación y así, proponerse un objetivo de lectura, planificar los pasos para alcanzar el objetivo y supervisar y evaluar el proceso o modificarlo si es necesario.

Palincsar y Brown (2001), concretan que el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras, esto es, un monitoreo activo o actividades autorregulatorias sobre sus propias acciones de lectura y sobre las exigencias que el mismo texto implica, además, motivar a los lectores para que sean autorregulados.

Baker, a quien refieren Maturano et al (2002), sostiene que en el proceso de lectura dos actividades autorregulatorias (metacognitivas) son importantes: la

evaluación (darse cuenta de si se ha entendido, y la regulación (dar los pasos adecuados para resolver los problemas de comprensión), y a su vez, si un texto se ha comprendido, se podrán usar criterios que corresponden a la fase de evaluación desde los criterios de estructura, coherencia y cohesión, suficiencia informativa de un texto:

- léxico: comprensión de las palabras
- coherencia externa: son compatibles las ideas del texto y los conocimientos previos
- cohesión proposicional: hay cohesión entre las ideas del texto
- cohesión estructural: hay compatibilidad temática en el texto
- coherencia interna: hay consistencia lógica en las ideas del texto
- suficiencia informativa: la información es la necesaria para cumplir el objetivo del texto

De lo anterior concluyen las autoras mencionadas que se pueden dar ejemplos de estrategias metacognitivas: ser consciente de lo que se sabe y de lo que no, saber utilizar estrategias de acuerdo con el material al que se enfrenta el lector además de la situación de aprendizaje, y predecir y monitorear el éxito de los esfuerzos de aprendizaje.

En fin, estos estados y procesos cognitivos y metacognitivos, son los que le permiten al lector hacer autoexploraciones cognoscitivas, formular implicaciones cognoscitivas y reconocimientos metalingüísticos en un texto. La lectura se constituye así, para el lector habitual en una actividad recursiva, entendiendo como tal el hecho de que un conocimiento adquirido modifica una estructura cognitiva que faculta a su poseedor para adquirir un nuevo conocimiento y reestructurar sus esquemas (Areiza Londoño y Henao Restrepo, 1999).

De lo dicho hasta aquí sobre las estrategias y entre ellas la estrategia de metacognición, están presentes al menos dos implicaciones: las estrategias son procedimientos y como tales son contenidos de enseñanza, por tanto deben ser enseñadas; y segunda, si no son meras recetas, entonces en una mentalidad estratégica debe provocarse la construcción de procedimientos de

tipo general que puedan ser transferidos a situaciones de lectura múltiples y variadas.

Después de haber presentado qué son las estrategias y entre ellas con mayor profundidad la metacognición, y cómo éstas deben ser utilizadas y desde luego enseñadas, ahora se presentan diversos tipos de estrategias, las cuales podrán ser aplicadas al proceso de la lectura.

II.4.1 Las estrategias de lectura

El campo de las estrategias de lectura es demasiado amplio, tomando en cuenta que múltiples estudiosos han colaborado para sea explorado, conocido y difundido. Pero además, son múltiples las posturas que se tienen frente a la enseñanza, estudio y difusión de las mismas, como ya se mencionó: desde aquellas que se fijan en el texto, aquellas que parten del lector, las que revisan la interacción entre estos dos actores, y desde luego la perspectiva que parte de la visión sociocultural, que es la elegida para hacer este ejercicio de investigación.

Para Goodman (2002), los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto y éstas se desarrollan y modifican durante la lectura. El lector desarrolla estrategias de *muestreo* y el texto provee *índices redundantes* que el lector debe seleccionar. Así pues, si el texto da pautas recurrentes y *estructuras*, y además el lector construye *esquemas* para comprender el orden de las cosas, entonces el lector es capaz de anticipar el texto, de predecir el final, “predicen sobre la base de los índices a partir de su muestreo del texto y muestrean en base a sus predicciones” (:21). *La inferencia* es un medio por el que el lector complementa la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que se poseen. Como el lector utiliza el muestreo, las predicciones y las inferencias como estrategias, entonces está constantemente controlando su propia lectura para asegurarse que tenga sentido. Los lectores también deben tener estrategias de autocorrección para reconsiderar la información, la autocorrección es una forma de aprendizaje, pues es una respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de la lectura.

Por su parte Escoriza Nieto (2003), al concebir la lectura como un proceso estratégico, explica que es una actividad que requiere un determinado nivel de competencia estratégica, y refuerza su perspectiva con (Kozminsky y Kozminsky, 2002:189), quien señala que el conocimiento de la lectura incluye entre otros factores, el conocimiento de estrategias de lectura: conocimiento de objetivos de lectura, de los factores que afectan al proceso de lectura, de las estrategias que deben ser aplicadas, cómo aplicarlas eficazmente, cuándo y por qué deberán ser aplicadas. Ese conocimiento permite al lector bajo diversas condiciones de lectura: identificar, seleccionar y emplear las estrategias adecuadas, como: clarificación de la información en el texto, la autoevaluación mediante el cuestionamiento de la propia comprensión, generación de resúmenes intermedios y la predicción de la información posterior.

Solé (2002^b), sugiere que las estrategias deben permitir al estudiante planificar la tarea general de lectura, provocar motivación, facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se tengan.

Por su parte Palincsar y Brown (2001), después de un análisis comparativo de estrategias útiles para comprender los textos, señalan seis que controlan y fomentan la comprensión: 1) Aclarar los propósitos de la lectura para determinar el enfoque adecuado de la actividad; 2) Activar el conocimiento de base para crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información; 3) Asignar atención para que los conocimientos principales se conviertan en lo central; 4) Evaluar los contenidos de manera crítica teniendo en cuenta la coherencia interna y la compatibilidad con el conocimiento previo y el sentido común; 5) Usar actividades de control (paráfrasis, autointerrogación) para determinar la comprensión; 6) Extraer diversos tipos de conclusiones (interpretaciones, predicciones) y evaluarlas. A éstas Solé agrega que las estrategias deben ayudar al lector a escoger otros caminos cuando se encuentre con problemas de lectura.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2001), acuñan el esquema siguiente de estrategias, agrupando propuestas de diversos autores. Cuadro 3.

Tipos de estrategias	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de lectura
<i>Estrategias antes de la lecturas</i>	*Establecimiento del propósito *Planeación de la actuación	*Activación del conocimiento previo *Elaboración de predicciones *Elaboración de preguntas
<i>Estrategias durante la lectura</i>	*Monitoreo o supervisión	*Determinación de la importancia de partes relevantes del texto *Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global) *Estrategias de elaboración (conceptual, imaginal, inferencial) *Estrategias de organización (uso de mapas conceptuales, uso de estructuras textuales)
<i>Estrategias después de la lectura</i>	*Evaluación	*Identificación de la idea principal *Elaboración del resumen *Formulación y contestación de preguntas

Cuadro 3. Tipos de estrategias utilizadas antes, durante y después de la lectura.

II.4.1.1 Estrategias que se interrogaron en esta investigación

De lo señalado por los diversos autores que se han citado y las instituciones que hacen evaluación, se concluye que si la lectura es un proceso complejo, como ya se mencionó, las estrategias deben enseñarse y evaluarse a lo largo de todo el proceso educativo escolarizado, ya que de otra manera no se lograrán los objetivos de la lectura.

Para esta investigación, como se mencionó, se siguió la estructura según lo hace PISA, y a continuación se presentan las dimensiones (Aguilar y Cepeda Hinojosa, 2005).

Procesos. Son las actividades que se deben demostrar en función de los tipos de tarea que los estudiantes encontrarán en la vida real.

a) Recuperación de información

Se requiere que el lector considere el texto como un todo. Algunas tareas que se piden para recuperar la información:

- Haber comprendido e identificado el tema
- Explicar si el texto se adecua a los propósitos
- Buscar, localizar y seleccionar información relevante

b) Interpretación de textos

Se requiere ampliar las impresiones iniciales, conseguir una comprensión más completa y específica de lo leído. Algunas tareas que se pueden realizar:

- Entender la interacción entre la cohesión local y global en del texto
- Usar información e ideas activadas en la lectura aunque no se indique en el texto
- Obtener la intención del autor

c) Reflexión y evaluación de textos

Se requiere relacionar información del texto con conocimientos de otras fuentes, teniendo en cuenta conocimientos previos o el propio conocimiento del mundo. Tareas que se pueden evaluar:

- Justificar el propio punto de vista
- Evaluar la relevancia de la información
- Evaluar la estructura, el género y el tono del texto
- Matices del lenguaje

Contenido. Este aspecto se refiere a la distinción entre los tipos de texto: continuo y discontinuo (en el apartado de los textos, se explicará con más detalle). Aunque se presentan aquí los diversos tipos de texto que evalúa PISA, se hace sólo para contextualizar, pero se tomaron en cuenta únicamente los textos expositivos.

Los textos continuos, se presentan en prosa y se clasifican según PISA:

1. Descriptivos
2. Narrativos
3. Expositivos
4. Argumentativos
5. Prescriptivos o instruccionales

Los textos discontinuos varían en su formato y se clasifican teniendo en cuenta sobre todo la estructura. En PISA se emplean:

1. Los formatos, como: solicitudes, cuestionarios, declaraciones, etc.
2. Avisos y anuncios: son los que exhortan a realizar algo: anuncios, invitaciones, participaciones, carteles, etc.
3. Cuadros y gráficos: son representaciones de datos.
4. Diagramas: se refieren a descripciones técnicas (v. gr.: las partes de un aparato electrodoméstico); instrucciones (cómo instalar algún aparato); diagramas (cómo hacer o cómo funciona algo).
5. Tablas o matrices: textos presentados en filas y columnas: horarios, hojas de cálculo, formularios, etc.
6. Mapas: se refieren a relaciones geográficas de lugares.

Contexto o situación. PISA distingue cuatro tipos de situación lectora. En el ejercicio de lectura sólo se utilizó un texto de uso educativo, pero se presentan los que se usan en PISA para poner el contexto de la evaluación internacional.

1. Uso privado o personal: satisface intereses individuales, intelectuales o de tipo práctico. Se refieren también a textos para mantener y desarrollar relaciones con otras personas, como: cartas, textos de ficción, biográficos, actividades recreativas, etc.
2. Uso público: lectura de documentos oficiales de información de acontecimientos públicos, son actividades de la sociedad en general.
3. Uso laboral (profesional): este tipo de lecturas está relacionada con el desarrollo de tareas inmediatas.
4. Uso educativo: se refiere a situaciones de lectura relacionadas con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje; en general son textos no elegidos, sino asignados por un profesor y su propósito es de instrucción.

II.4.2 El papel de las estrategias en la lectura

Además de la revisión de las estrategias de lectura que utilizan los estudiantes de bachillerato, el otro aspecto de esta investigación, se refirió a dar cuenta de las estrategias que estos mismos estudiantes conocen o utilizan. Con base en

esta perspectiva, se hizo una clasificación de los estudiantes dependiendo de las estrategias utilizadas.

Como se ha venido refiriendo, las estrategias son diferentes y su utilización depende de los propósitos, la actitud estratégica y metacognoscitiva que los lectores tienen, y desde luego de su habilidad como buenos o malos lectores, de ahí que se logró una clasificación de ellos, en primer lugar por el propósito de este ejercicio, pero también por las preocupaciones que se tienen por ser responsables de la formación académica de estos mismos estudiantes.

Para esta clasificación se planteó la propuesta ya ejercitada de Gil García, Riggs y Cañizales (2001), en el que dan cuenta de la actitud metacognitiva del lector, y se reforzó con el cuadro realizado por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2001).

Como aspecto específico de la metacognición aplicado a la lectura, las autoras refieren investigaciones e indican que con ella se puede ganar control del proceso al activar el repertorio de estrategias de comprensión: conocimientos previos, determinar el significado de palabras, establecer diferencias a partir de un texto y utilización de la estructura para localizar información. Y continúan: al usar estas estrategias de comprensión, el lector gana en control del proceso de lectura y construye significado. Y complementan: además de tener un repertorio de estrategias, toman conciencia de su conocimiento previo, sus intereses, sus fortalezas, su motivación y las habilidades como lector y como aprendiz, así, esta combinación de conocimiento –lo cognitivo– y la reflexión –lo afectivo–, dirigidos a la tarea de construir significado, le da al lector las herramientas del éxito. Y el último aspecto, en coincidencia con la perspectiva sociocultural, las autoras mencionan al contexto y al tipo de texto, que a final de cuentas dirigirán el propósito de la lectura, pues incluye el desarrollo de un plan para lograr una tarea asignada y una comprensión básica del material.

El esquema que se utilizó para revisar el aspecto metacognitivo de los estudiantes, se presenta a continuación: desarrollo-planificación, mantenimiento-seguimiento y evaluación, se presentan en forma lineal, pero

eso no ocurre así en el proceso metacognitivo de la lectura, sino de manera integral, interactiva e interdependiente, según las mismas autoras.

Se trató de obtener información del lector/a a partir de su experiencia y práctica. El lector fue el informante directo. Del lector se obtuvieron sus experiencias, sus logros, sus vivencias, sus conclusiones, todo ello a partir del ejercicio de la lectura y la encuesta de trayectoria.

A continuación se presenta el esquema:

Antes de la lectura, el lector metacognitivo desarrolla un plan de acción al:

- establecer metas para la lectura
- activar el conocimiento previo acerca del tópico que será leído
- explorar el material escrito para determinar la estructura del texto utilizando los títulos, subtítulos y gráficos
- hacer predicciones acerca de lo que leerá
- propiciar ideas acerca del tópico

Durante la lectura:

- aplicar un número disponible de estrategias
- comprobar predicciones para estar seguro de que el sentido es el correcto
- detenerse en ciertos puntos y resumir lo que ha leído
- reconocer el significado de las palabras y frases que no entiende completamente
- reconocer el vocabulario clave
- inferir conceptos y significados
- hacer preguntas que pueden ser respondidas al leer el texto
- darse cuenta cuándo surgen problemas de comprensión
- releer lo que no entendió inicialmente
- evaluar las estrategias que va a utilizar

Después de la lectura:

- revisar la actividad de lectura para la comprensión del contenido

- resumir las ideas clave del texto y tal vez el mapa del contenido
- evaluar y reflejar qué aprendió de la lectura
- pensar acerca de qué necesita para aprender más acerca del tópico
- determinar las relaciones entre el tópico y otra información aprendida
- reflexionar acerca de las estrategias que mejor le sirvieron, cuáles menos y por qué
- releer el texto para aclarar concepciones alternas, ajustar predicciones, inferencias y decidir en qué aspecto requiere documentarse más

De todo lo anterior las autoras dicen que la metacognición es el proceso de orden superior que permite al estudiante ser aprendiz continuo que sabe cómo, cuándo, por qué y para qué utilizar destrezas en la resolución de problemas.

Una guía práctica del lector metacognitivo, que sirvió también como referente, se retomó de García Madruga (2006:125), que su vez tiene como base a (Baker, 1989; y Luque et al, 1999), en ella muestra las diferencias entre los lectores expertos e inexpertos:

1. Las *concepciones de la lectura*. Los lectores adultos y más hábiles tienden a considerar la lectura como un proceso de obtención del significado, mientras que los lectores más jóvenes y menos hábiles tienden a considerarla como un proceso de decodificación.
2. Los *propósitos de la lectura*. Los lectores más hábiles son conscientes de que las estrategias de procesamiento del texto pueden cambiar en función de los objetivos y demandas de la tarea.
3. El *conocimiento y el uso de estrategias para evaluar la comprensión*. Los lectores más hábiles reconocen la importancia que actividades como el resumen, parafrasear el significado del texto o la capacidad de recordarlo, pueden tener en la auto-comprobación de la comprensión.
4. El *conocimiento y utilización de criterios para evaluar la dificultad de comprensión*. Los lectores más hábiles poseen conocimiento de las variables que determinan la dificultad de comprensión de un texto, como, por ejemplo, las dificultades de vocabulario, la pobre presentación de la estructura textual o la falta de conocimientos previos.

5. El *conocimiento y utilización de estrategias para solucionar los problemas o fallos de la comprensión* previamente detectados. Los lectores más hábiles parecen disponer de una gran variedad de estrategias dirigidas a la regulación de la lectura, como la relectura, o la utilización del contexto para determinar el significado de algunas palabras o expresiones; mientras que los lectores menos hábiles, si usan algún tipo de estrategias, suelen estar focalizadas en el nivel de palabras.
6. El *conocimiento y la utilización de estrategias para aprender y retener información* a partir de textos, parece diferenciar el nivel evolutivo de los lectores. Los malos lectores suelen manifestar que la lectura y la relectura son estrategias de estudio suficientes, mientras que los buenos lectores reconocen la necesidad de tomar una actitud activa ante el estudio, generando preguntas de auto-comprobación, distinguiendo entre cuestiones triviales y las ideas principales y realizando resúmenes.

Estas dos visiones, que a fin de cuentas son muy similares, aunque en García Madrugá ya tiene una perspectiva de aplicación, se detallaron en el apartado de la metodología, para rescatar las acciones que los lectores realizaron.

II.5 Los actores de la lectura: el lector y el texto

Después de haber hecho un recorrido a través del capítulo sobre la lectura y cómo se lee estratégicamente, tomando en cuenta el contexto como elemento determinante en la perspectiva sociocultural, ahora habrá que definir de manera puntual a los actores centrales de este ejercicio: el lector y el texto, es decir, como categorías que serán abordadas.

Ya se han mencionado muchos elementos alrededor de ellos, sin embargo, conviene puntualizar qué se entiende por lector y qué por texto.

II. 5.1 El lector

Es una persona que posee ciertas características, una historia concreta como lector, que para el caso se denominará trayectoria, y además ha sido habilitado para leer al proporcionársele un conjunto de herramientas o estrategias. De ahí que en esta investigación se dará cuenta de la trayectoria lectora de los estudiantes investigados. Los aspectos de la trayectoria que se presentan en la metodología.

Experiencias previas. El lector posee experiencias previas, como ya se mencionó, de tal manera que al enfrentarse a un texto echa mano de ellas, es decir, evoca sus conocimientos: sobre el contenido del texto, sobre la estructura como está organizado, la sintaxis y estructura gramatical del mismo. A partir de estos aspectos, el lector se plantea sus objetivos de lectura.

Estrategias de lectura. Existen estrategias de lectura que el lector utiliza para obtener su objetivo: comprender el texto. Dependiendo del tipo de texto, el lector las utiliza en su proceso de comprensión. Dichas estrategias son utilizadas antes, durante y después de la lectura. Entre los objetivos de esta investigación, se da cuenta de las estrategias que usan los lectores, entre ellas, la metacognición, pues es ella la que dirige todo el proceso en el lector que se considera eficiente.

Una clasificación de lectores eficientes y deficientes, se presenta en el Cuadro 4, siguiendo a Peredo Merlo, et al (2004:125), para completar la visión presentada por García Madruga (2006:125), sobre el lector metacognitivo.

Algunas características de lectores ineficientes	Algunas características de lectores eficientes
<ul style="list-style-type: none"> - Leen el texto palabra por palabra, oración por oración - Usan estrategias de repetición para memorizar información, usando palabras y oraciones sin conexión - Como sus estrategias son pobres: <ul style="list-style-type: none"> * No son capaces de reflexionar sobre su procedimiento para mejorar la comprensión * Tampoco son capaces de identificar los problemas que tienen para comprender el texto - Dependen del significado que otros proponen - Toman el contenido del texto de manera literal - Identifican conceptos relevantes e irrelevantes - La lectura les produce confusión - No identifican el tema del texto, más bien repiten el título del mismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizan el conocimiento previo para realizar inferencias y construir el significado global del texto - Utilizan un repertorio mayor de estrategias para organizar la información - Con un repertorio mayor de estrategias son capaces de: <ul style="list-style-type: none"> * Pensar y utilizar un plan de ejecución * Monitorean su comprensión - Son independientes para tomar el significado desde el texto - Son capaces de inferir significados - Distinguen la información relevante e identifican las intenciones del autor - Organizan el texto y lo analizan - Identifican el tema (macroestructura)

Cuadro 4. Características de los lectores ineficientes y eficientes según Peredo Merlo et al.

Por último, según la definición de lectura acuñada para esta investigación, se considera al lector como un sujeto que forma parte de una cultura determinada y a un contexto dado. De ahí que las características de este lector, para lograr su cometido que es la comprensión-significación de lo que lee, se toman de Cassany (2006), y a continuación se presentan.

Como se ha mencionado, el significado no está en el texto, sino en la mente del lector, por tanto cualquier texto genera interpretaciones variadas en cada persona y colectivo de una comunidad, pues no existe *una* interpretación buena, sino muchas y variadas, por lo que la *verdad* sólo es la suma de interpretaciones.

Para Cassany (2006:136-138), el lector debe realizar una serie de acciones, que según se ha revisado, están en consonancia con lo que se denomina un lector eficiente, autorregulado, estratégico, y podría decirse lector “sociocultural”:

1. Definir sus propósitos (el propósito del lector dirige la lectura)

¿Qué busca en el texto?, ¿por qué lee?, ¿qué espera encontrar en él? Antes de empezar a leer, debe formular en pocas palabras lo que quiere saber, tener,

sentir. Al terminar la lectura, preguntarse: ¿lo he conseguido?, ¿cómo?, ¿por qué?

2. Analizar la sombra del lector (en la selva comunicativa, cada texto busca sus lectores)

¿A quién se dirige el texto?, ¿qué presupone que el lector sabe o no sabe?, ¿qué datos expone (por qué el autor ha decidido que el lector no sabe y deben explicarse)? ¿Qué perfil de destinatario se esboza? Se debe hacer una lista de todos los rasgos que se puedan deducir. ¿Por qué se dirige a ese tipo de lector y no a otro?, ¿qué pretende el texto? Se pueden concluir estas oraciones: El autor pretende que el lector... El texto pretende que yo...

3. Acuerdos y desacuerdos

Releer el texto oración por oración y comparar lo que se dice con lo que cree el lector. Marcar con signo de sumar (+) los puntos en que se está de acuerdo. Marcar con un signo de restar (–) los puntos en que se está en desacuerdo. ¿Cuántos + y cuántos – se han anotado? ¿Se está o no de acuerdo con el autor? Fijarse en los + y en los – y poner un círculo en los que se considera más importantes.

Es más difícil tener ideas propias que repetir las de los otros. Elaborar opiniones personales requiere tiempo... Leer críticamente es reaccionar a los discursos.

4. Imagina que eres...

¿Qué persona te importa más?, ¿en casa, en el trabajo, en la comunidad? ¿Cómo leerían el mismo texto? ¿Cómo lo interpretarían?, ¿en qué puntos estarían de acuerdo contigo y en cuáles no? Imagina que eres ellos, relee el texto con sus ojos e intenta imaginar lo que entenderían y las reacciones que tendrían.

Esta técnica permite reconocer también el significado plural que puede tener una palabra o un pasaje del discurso.

5. En resumen...

¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?, ¿cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones?, ¿qué efecto causa en su conjunto?

Con la suma de las diferentes aproximaciones, alcanzamos una mirada más cercana a lo que realmente ocurre.

6. Meditar las propias reacciones

Después de leer, ¿qué se va a hacer con el texto?, ¿se replicará o se responderá?, ¿al autor o a otra persona?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿por qué? Valorar cuál puede ser la reacción más apropiada según los intereses.

De forma somera, aquí se tiene el perfil de un lector en la perspectiva sociocultural o un lector eficiente. Este es el lector al que se aspiró encontrar en este ejercicio. Sin embargo, se aceptó al lector encontrado.

II.5.2 El texto

En la perspectiva sociocultural, el texto no es concebido de manera aislada: texto, lector, contexto, procedimiento de comprensión y comprensión, todo son un conjunto. Sin embargo, se requiere hacer un corte específico para conceptualizar en un primer momento, qué es el texto, para ello se le puede analizar desde dos perspectivas: como forma y como contenido.

En cuanto a forma o estructura, como ya se anunció previamente en 2.1.2, el texto ha sido analizado por Van Dijk y Kintsch, entre otros teóricos del lenguaje.

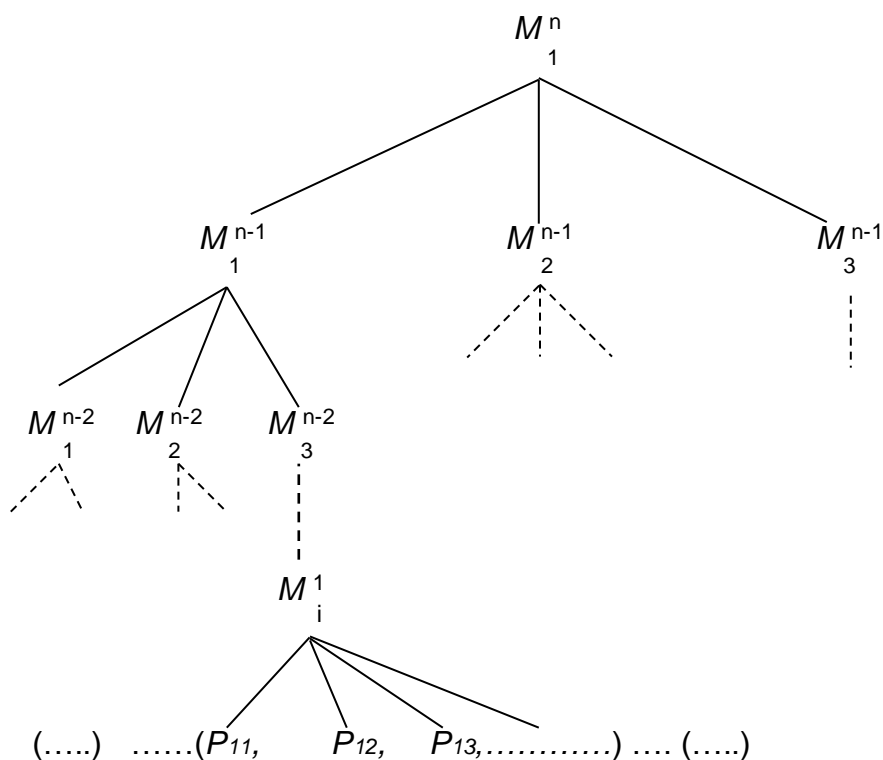
Con base en las propuestas de diversos autores (Kintsch, 1988; Luque, García Madruga, Gutiérrez, Elosúa y Gárate, 1999), García Madruga (2006), considera que el texto es una estructura. Afirma que al leer un texto, el lector puede construir una representación del significado del mismo. La representación es producto de la estructura y características del texto y de los conocimientos previos del sujeto, la cual se presenta en tres niveles:

- a) la representación lingüística superficial [arboreación], que es psicológicamente irrelevante;
- b) la representación proposicional que da cuenta de las ideas a las que hace referencia el texto e incluye relaciones semánticas entre las diversas ideas;
- c) el modelo mental de la situación en el que se integran la información semántica del texto y los conocimientos del sujeto.

De los tres niveles, la representación de las proposiciones de un texto es lo que interesa para este apartado, por ser el aspecto de la significación de las relaciones entre las ideas, de ahí que se verá cómo se realiza (Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983), referidos por García Madruga (2006).

El lector de un texto se representa el significado del mismo mediante la construcción de una microestructura (conjunto de proposiciones o ideas que contiene el texto y que se encuentran relacionadas mediante la repetición de argumentos), sin embargo, esta relación no es suficiente para lograr el sentido, requieren de un significado global por encima de la microestructura, pero es a partir de ellas que los lectores pueden construir la macroestructura (representación semántica del significado global del texto). La macroestructura requiere de la coherencia global que conecta todas las ideas con el significado del texto. A su vez, la macroestructura está formada por macroproposiciones (representan el tema o idea general del texto). Estas macroproposiciones son inferidas por el sujeto mediante macrorreglas o macroestrategias que aplica a partir de su conocimiento y de la información que le da el texto: títulos, subtítulos, frases temáticas, marcadores retóricos y resúmenes. Las macrorreglas reducen el número de proposiciones, mantienen las más relevantes y permiten organizar la información desde un punto de vista más global.

Según Van Dijk (1996:56), se puede ejemplificar la formación de las macroproposiciones en el siguiente esquema.



Esquema 1. Van Dijk propone este esquema para ejemplificar la construcción de las macroestructuras.

De nuevo con Van Dijk: la función semántica de las macroestructuras y las macrorreglas consiste en la formación de unidades de series de proposiciones como se ve en la figura. Al observarla, se puede interpretar M^1_i proposición surge de la serie $(p_{11}, p_{12}, p_{13}, \dots)$ y de ahí se forman las macroproposiciones de los niveles más altos M^{n-2} , M^{n-1} , M^n . Esta situación sucede a partir de las macrorreglas.

El surgimiento de las macrorreglas se da a partir de nuestra capacidad lingüística con la que se enlazan los significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes, es decir, se introduce un orden en la información reduciéndola sin perder la significación y a partir de la abstracción (Van Dijk, 1996).

Para identificar cada una de las macrorreglas o macroestrategias que necesariamente tienen implicación semántica, y con las cuales se construyen las macroestructuras, en el Cuadro 5 se presentan con su definición y un ejemplo de cada una, siguiendo el ejemplo de Van Dijk (1996).

Macrorreglas y su definición	Ejemplo	Explicación	Aplicación
Omisión Información de poca importancia puede ser omitida.	1. <i>Pasó una muchacha.</i> 2. <i>Llevaba un vestido.</i> 3. <i>El vestido era amarillo.</i>	En el texto del ejemplo, la primera oración conjunta toda la información, por lo que se pueden suprimir las otras dos.	<i>Pasó una muchacha.</i>
Selección Se omite cierta cantidad de información, pero la relación entre la serie de proposiciones es más clara.	1. <i>Manuel se dirigió hacia su coche.</i> 2. <i>Subió.</i> 3. <i>Se fue a México.</i>	En este ejemplo, se sobre entiende que viajar en un coche es subirse a él e ir de un lugar a otro y llegar. Si algo sucediera en el trayecto o no se llegara, debiera informarse y como no lo dice el texto, se deduce que alguien subió al coche y se fue.	<i>Manuel subió al coche y partió.</i>
Generalización Se omiten componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva que las implica conceptualmente. Se utiliza la abstracción.	1. <i>En el suelo había una muñeca.</i> 2. <i>En el suelo había un tren de madera.</i> 3. <i>En el suelo había una pelota.</i>	En este ejemplo aparecen objetos que son comunes en su significado, por lo tanto pueden ser sustituidos por otro que los abarque a todos; así: muñeca, tren de madera y pelota, referentes esenciales de información, se vuelven poco importantes en una proposición de nivel más alto.	<i>En el suelo había juguetes.</i>
Construcción o integración La información se ve sustituida por una nueva, en la que se pierden datos y sin embargo los asume en su totalidad. Se hace abstracción.	1. <i>Fui a la estación.</i> 2. <i>Compré un boleto.</i> 3. <i>Me acerqué al andén.</i> 4. <i>Subí al tren.</i> 5. <i>El tren partió.</i>	En este ejemplo la implicación semántica de viajar se deduce por la información de las proposiciones, aunque no aparezca, y por lo tanto se infiere información aunque no se mencione. Este aspecto hace importante esta regla. Por lo tanto se pueden construir conceptos más globales o proposiciones de más alto nivel.	<i>Abordé el tren.</i>

Cuadro 5. Identificación de las macrorreglas que guían la construcción de las macroestructuras.

Continúa Van Dijk:

... las macroestructuras tienen no sólo un papel semántico o cognitivo, sino también uno comunicativo, de interacción y, por tanto, social. Definen cuáles son los asuntos más importantes de las conversaciones, definen lo que las personas típicamente evocarán de las interacciones y del discurso... y también aquello a lo que la gente prestará atención, lo que evaluará y sobre lo que actuará (:78).

Desde esta perspectiva teórica, se podría realizar un análisis de textos, sin embargo, ello exigiría un tipo de estudio distinto del planteado.

Para este caso se tomó el modelo de PISA y de acuerdo con él, lo que el lector debe tener en cuenta en el momento de la lectura de un texto es: relacionar información del texto con conocimientos de otras fuentes, teniendo en cuenta conocimientos previos o el propio conocimiento del mundo; debe justificar el propio punto de vista con apoyo en evidencias, argumentos externos al texto;

evaluar la relevancia de información del texto; hacer comparaciones con reglas morales o estéticas; identificar argumentos del autor y evaluar la validez de las evidencias o informaciones del mismo texto; evaluar la estructura, el género y el tono del texto, al mismo tiempo que detectar matices del lenguaje; evaluar el uso de un texto para un propósito determinado; valorar las estructuras e identificar el estilo del autor en propósitos y actitudes. Definitivamente, quien realice este ejercicio, es un lector competente, no sólo para aprender sino para el ejercicio de la vida cotidiana.

II.5.3 Clasificación general de los textos

Este apartado contempla un desarrollo que, a pesar de las varias décadas en que se ha trabajado el aspecto de la lectura, no se ha llegado a una decisión definitiva en el tema. Se trata de la clasificación de los textos en cuanto al contenido de los mismos. Y desde luego que hay razones para ello, pues dependiendo del acercamiento que se tenga a los textos, será la clasificación que se haga de los mismos.

Varias son las clasificaciones que se han hecho, y a continuación se presentan algunas, partiendo de sus autorías. De ellas se tomó una clasificación sólo como recurso metodológico.

Gómez Palacio, et al (1995), consideran al texto, como ya está dicho, el otro polo de la relación de significado que tiene una unidad lingüístico-pragmática que tiene como fin la comunicación, y apoyándose en Goodman proponen el siguiente esquema para caracterizar los textos:

- 1) Por su función gráfica: el texto posee características de direccionalidad y extensión, que impactan a quienes interactúan con él, pues no todas las lenguas tienen la misma dirección de lectura ni la misma extensión.
- 2) Por su relación con el sistema de lengua: los textos escritos bajo la propiedad alfabética de la escritura se caracterizan por contener un sistema ortográfico, conjunto de grafías con sus propias reglas de combinación y puntuación que responden a los criterios a los que representan: sonidos, semejanzas y diferencias entre los significados de

las palabras o léxico y los significados por medio de la puntuación: sintácticos, semánticos y pragmáticos.

- 3) Por su estructura: se tipifican en: expositivos (característica fundamental es la organización global a partir de tesis y argumentación); narrativos (característica fundamental: referencia a las acciones de personas, animales o cosas [prosopopeya], dentro de una secuencia temporal, puede asumir superestructuras argumentativas o descriptivas; argumentativos, informativos, carteles, afiches, periodísticos, instruccionales, epistolares y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción –superestructura– y su función comunicativa o social. Además, apoyándose en van Dijk (1983), postulan que un texto se estructura con base en esquemas que organizan sus partes y determinan el orden en que ellas deben aparecer.
- 4) Por los contenidos: los textos pueden clasificarse por: tema, grado de complejidad, extensión y orden de ideas, cantidad de información explícita, cantidad y tipo de inferencias que exige del lector, palabras clave que detonan a las ideas principales y la afectividad del lector.

Por su parte, Kaufman y Rodríguez (2002 con base en Bernárdez, 1987), reafirman que no existe una única tipología sistemática y explícita de los textos, ya que la diversidad de criterios para acercarse a ellos, hace difícil ese objetivo, pues se les puede ver desde: funciones del lenguaje, intencionalidad del emisor, tipo de prosa, rasgos lingüísticos, efectos pragmáticos, variedad de lenguaje, recursos estilísticos y retóricos, etcétera.

Sin embargo, en un ejercicio de apoyo, dicen ellas, fundamentalmente con la intención de facilitar la producción y la interpretación de los textos que circulan en el entorno social y de ayudar a los maestros a operar con los textos del entorno escolar, y pensando sólo en textos escritos, proponen una categorización/clasificación, partiendo de dos criterios: *funciones del lenguaje* y *las tramas que predominan* en la construcción de los textos.

En cuanto a funciones del lenguaje enunciadas por Jakobson, que poseen los textos como unidades comunicativas y que manifiestan intenciones del emisor como: informar, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc., las autoras consideraron pertinentes para su trabajo las siguientes: *informativa* (o referencial), *literaria*, *apelativa* y *expresiva*.

La significación de cada una de las funciones es la siguiente, según su predominio en el texto:

- Función informativa: da a conocer *el mundo real, posible o imaginado*, con lenguaje conciso y transparente, conduce al lector a identificar y caracterizar las personas, sucesos o hechos que constituyen el referente.
- Función literaria: tiene *intención estética*. El autor emplea la lengua con libertad y originalidad para crear belleza y producir un mensaje artístico. El lector debe desentrañar la significación de los recursos empleados por el autor (metáforas, símbolos, comparaciones, imágenes, etc.).
- Función apelativa: esta función intenta *modificar comportamientos*, por tanto pueden ser: órdenes, fórmulas de cortesía, seducción. Se invita al lector para actuar de una manera determinada.
- Función expresiva: manifiestan la *subjetividad del emisor*. Los textos están cargados de estados de ánimo, de matices afectivos y valoraciones. El lector debe estar pendiente de estas formas de expresión.

Pero reflexionan las autoras: una clasificación basada sólo en funciones, es reduccionista, poco operativa para la enseñanza de la lengua que tienda a mejorar la competencia comunicativa, y ponen como ejemplo algunos textos: una noticia, un artículo de opinión, un relato histórico, una monografía, y se preguntan: ¿cuál es la diferencia entre ellos, si todos informan? Recurren entonces a otro concepto que denominan *trama* (tejido), y explican que con ella se *configuran* funciones o contenidos de los textos: utilizando los recursos de la lengua, se presentan las funciones del lenguaje. Las tramas que eligen, son: *narrativa*, *argumentativa*, *descriptiva* y *conversacional*.

Lo que cada una de éstas significa, es:

- Narrativa: presenta hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. Es importante la distinción entre el autor y el narrador, el punto de vista narrativo y la predicación.
- Argumentativa: estos textos comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones; tienen una estructura: **introducción** (presentación del tema, se fija una posición); **desarrollo** (se encadenan informaciones con estructuras sintácticas subordinadas y con los conectores lingüísticos requeridos según los esquemas lógicos: causa-efecto, antecedente-consecuente, tesis-antítesis, etc.; o cognoscitivos: análisis, síntesis, analogía, etc.); **conclusión**.
- Descriptiva: presenta características de los objetos, personas o procesos a través de sus rasgos distintivos. Usa estructuras sintácticas yuxtapuestas y coordinadas, y los sustantivos y adjetivos tienen especial relevancia en estos textos, pues los sustantivos clasifican y los adjetivos sirven para completar la información por las características distintivas que matizan a los objetos.
- Conversacional: se presenta en estilo directo, hay participantes en una situación comunicativa que se turnan en el uso de la palabra. Aquí las formas pronominales son importantes.

A partir de estos elementos teóricos, Kaufman y Rodríguez (1993), presentan la siguiente clasificación de los textos, Cuadro 6, reiterando que sólo se realiza según las formas habituales del entorno y no es exhaustivo.

Clasificación de los textos por función y trama				
Función Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> - Definición - Nota de enciclopedia - Informe de experimento 		- Poema	<ul style="list-style-type: none"> - Aviso - Folleto - Afiche - Receta - Instructivo
Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> - Artículo de opinión - Monografía 			<ul style="list-style-type: none"> - Aviso - Folleto - Carta (solicita o argumenta algo) - Solicitud
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> - Noticia - Biografía - Relato histórico - Carta (sucesos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Carta (sentimientos, estados de ánimo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento - Novela - Poema - Historieta 	<ul style="list-style-type: none"> - Aviso - Historieta
Conversacional	<ul style="list-style-type: none"> - Reportaje - Entrevista 			- Aviso

Cuadro 6. Clasificación de los textos según Kaufman y Rodríguez.

Van Dijk

Otra propuesta de clasificación de los textos, provisional e inacabada, pero con bastantes elementos de teorización, la realiza Van Dijk (1996), partiendo del análisis que realiza del texto, desde las proposiciones/microproposiciones /macroproposiciones. A partir de estos niveles de estructuración, llega a lo que denomina estructuras *globales* o *superestructuras*.

La lógica de caracterización la concluye a partir de que, además de un tema que se desglosa a largo del texto, son diferentes las *funciones* comunicativas y por tanto las funciones sociales, además de los tipos de *construcción*. De estas características, concluye que hay unas superestructuras, las cuales guían o imponen una lógica de construcción del texto.

Sin embargo, Van Dijk declara que no existe una teoría general de las superestructuras, aunque sí se conoce teoría sobre algunas como la narración y la argumentación, y a partir de ellas se pueden proponer algunas observaciones sobre algunos tipos de estructuras textuales y demostrar de qué

manera se relacionan las superestructuras con otras estructuras como las semánticas.

Las superestructuras y las macroestructuras semánticas tienen una propiedad común: no se definen con relación a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino para el texto *en su conjunto* o para determinados fragmentos de éste. Esta es la razón por la que hablamos de estructuras *globales*, a diferencia de estructuras locales o microestructuras en el nivel de las oraciones. Si decimos de un texto que se trata de una narración, nos estamos refiriendo a todo el texto y no la primera oración ni a las siguientes, de las que a primera vista probablemente tampoco podría decirse que forman parte de una narración. (:142-143)

De esta deducción, Van Dijk llega a establecer que la superestructura es un *esquema* al que el texto se adapta y así, tanto el hablante como el lector, al decir cuento, saben uno y otro que el texto es una narración. Todo esto quiere decir que las superestructuras existen independientemente del contenido, pero sí es necesario dominar las *reglas* en se basan las superestructuras porque estas reglas pertenecen a la capacidad lingüística y comunicativa general, además de poseer un carácter *convencional*, en el sentido de que la mayoría de hablantes de una comunidad lingüística las conoce o reconoce. Por tanto, define:

Denominaremos superestructuras a las estructuras *globales* que caracterizan el *tipo* de texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del *contenido* (es decir: de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto.

A pesar de este reconocimiento que realiza Van Dijk, no llega a determinar de manera tajante una clasificación de los textos, ya que según su dilucidación, las superestructuras son sólo manifestaciones abstractas a través de sistemas secundarios, v. gr.: una estructura de relato o *narrativa* se puede manifestar a

través de un texto escrito, una serie de dibujos, una película, etc., entonces, a lo más que llega es a proponer una observación sistemática de esas superestructuras enunciadas, de las que apenas han surgido, dice, categorías y reglas 'intuitivas' abstractas (:142).

Pero avanza en la reflexión y llega a decir que la teoría puede tematizar determinadas particularidades del comportamiento lingüístico de los hablantes y desde ahí postular un sistema convencional de categorías y reglas que parcialmente definan este comportamiento, y entonces clasificar los textos sobre la base de estos conceptos y dar un nombre convencional a los tipos de textos, por ejemplo: esto es una narración, aquello es un texto publicitario, esto otro es una conferencia, etcétera. De este acuerdo se puede decir que los hablantes ya podrían partir de una base de reglas/procesos, categorías, de base *cognitiva*, aunque esto no sea una teoría formal que genera superestructuras de textos.

Con todas las limitantes que ofrece esta reflexión, porque existen problemas fonológicos, morfológicos, léxicos, sintácticos, pragmáticos, de funciones de la lengua y efectos sociales y pragmáticos, y además de que la observación de ciertos textos no puede responder a clasificaciones explícitas, por tanto, no todos los textos tienen superestructuras, se podría llegar a ciertos tipos de superestructuras según Van Dijk:

- *Narrativa*: texto que se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas. Así, por ejemplo, un texto narrativo se diferencia de un catálogo.
- *Argumentativa*: el esquema básico de estas estructuras es la secuencia hipótesis (premisa)-conclusión, que se encuentra en la argumentación y en la demostración. Una variante de éstas, es el discurso científico: observación, explicación, hipótesis, predicciones, test, estructuración del experimento, condiciones de investigación, ejecución, resultados, conclusiones.
- *Otras*: conversación, institucional.

Queda aquí esta teorización de Van Dijk, a la que muchos otros autores hacen referencia, pues la creación del término *superestructura global*, deja abierta la reflexión y las posibilidades de clasificación, dependiendo de los textos a los que nos enfrentemos, sea para leerlos o para escribir.

Una siguiente clasificación la propone Solé (2003, con base en Adam, 1985), quien retoma los aspectos teóricos de Van Dijk, y de Bronckart, y señala que tanto las expectativas como los propósitos del lector están detrás de cualquier clasificación, además, las clasificaciones no son definitivas pues hay múltiples tipologías y no hay un acuerdo total en ellas. Sin embargo, en esta clasificación se notan agrupaciones que pueden ayudar al ejercicio de investigación presente.

- *Narrativo*: presupone un desarrollo cronológico y expone sucesos en orden. Siguen algún tipo de esquema: estado inicial / complicación / acción / resolución / estado final. Algunos tipos son: cuento, leyenda, novela... En este tipo, Solé cita a (Teberosky, 1987), quien incluye el texto informativo/periodístico, pues para ella es una superestructura narrativa. También refiere que (Cooper, 1990), incluye aquí el argumento, para quien es una forma como se organiza el relato.
- *Descriptivo*: describe objetos o fenómenos mediante comparaciones y otras técnicas; se encuentra en literatura, en diccionarios, guías turísticas, inventarios. Es frecuente en libros de texto.
- *Expositivo*: está relacionado con análisis y síntesis conceptuales, explica fenómenos o proporciona información sobre ellos. Los libros de texto los utilizan con frecuencia y de manera abundante.
- *Instructivo-inductivo*: su pretensión es inducir a la acción: consignas, instructivos de uso o montaje, etc.
- Otros: *predictivos* (boletín meteorológico, horóscopos...); *conversacionales* y de tipo *semiótico* o retórico poético (canción, poesía, prosa poética, eslogan, oración religiosa, máxima, graffiti).
- También: *causales* (usa información organizada en secuencia causa/efecto; *aclaratorio* (se presenta una pregunta, un problema y se brinda la solución, o se espera que el lector la genere, o se requiere que inferir el problema del texto que se lee); *comparativo* (se utiliza el

recurso de semejanzas y diferencias entre hechos, conceptos o ideas para profundizar en lo que se expone).

Como se ve, aparecen aquí tipos de textos que no se habían mencionado y por lo mismo se presta a la reflexión e induce a buscar clasificaciones pertinentes. Pero además falta la referencia del soporte de los textos: libros, revistas, periódicos, cartas, documentos, memorias, diarios personales, formato electrónico, etcétera.

Esta clasificación realizada por Solé, pareciera ser la más exhaustiva y aunque es una propuesta, en ella se incluyen la mayor parte de los textos hasta ahora mencionados.

La referencia a PISA y PIRLS en el ejercicio de la lectura es, porque en el momento actual están marcando la pauta para esta actividad a nivel mundial, sobre todo en la última década. Estas instituciones realizan una caracterización y clasificación de los textos y aquí se presenta.

Según Aguilar R. y Cepeda Hinojosa (2005), como ya se mencionó arriba, PISA clasifica los textos en continuos o en forma de “prosa” estándar (compuestos normalmente por frases, párrafos, secciones, capítulos o libros), y discontinuos (información de diversas formas, tipos de impresos, gráficos o mapas). Se hace referencia sólo a los continuos, ya que los de este tipo se utilizarán en la evaluación:

- *Descripción*: se refiere a la propiedad de los objetos situados en el espacio y responde a preguntas del tipo “que”.
- *Narración*: se refiere a objetos situados en el tiempo, responde a preguntas: “cuándo” o “en qué orden”.
- *Exposición*: presenta la información de conceptos complejos, de construcciones mentales o de elementos en los que se pueden analizar los conceptos y los constructos mentales. Los elementos constitutivos del texto se interrelacionan en el todo. Responde a preguntas de tipo “cómo”.

- *Argumentación*: presenta relaciones entre conceptos o proposiciones. Responde a preguntas “por qué”.
- *Prescripción o instrucción*: proporciona instrucciones sobre qué hacer, incluye procedimientos, reglas, normas que implican comportamientos.

Por otra parte, la clasificación de PISA responde a las situaciones lectoras que evalúa: para uso personal, para uso público, para el trabajo y para la educación; de éstas, sólo se tomarán textos en contexto educativo, del que se hizo mención anteriormente. Se entiende entonces que la evaluación de la competencia lectora valora los tipos de textos, las situaciones de lectura que se dan dentro y fuera del aula, y además toma en cuenta el motivo o propósito de la lectura.

Mullis, Kennedy, Martin, y Sainsbury, (2006), de PIRLS, realizan su clasificación en dos grandes rubros: textos literarios y textos informativos, y argumentan que son estos textos los que usa la población a la que aplican las pruebas de comprensión lectora. Para el interés la investigación sólo haré referencia de los textos informativos.

PIRLS centra la competencia lectora en los procesos de comprensión, en los propósitos de lectura y en las conductas y actitudes ante la lectura, y son los procesos de comprensión y los propósitos de lectura la base de la evaluación de la comprensión lectora.

La comprensión lectora, dicen, está directamente relacionada con las razones (propósitos) por las que las personas leen: para informarse, para el disfrute personal, para participar en la sociedad, sin embargo, los propósitos de la lectura no se alinean estrictamente con tipos de textos determinados, v. gr.: las biografías o autobiografías pueden ser informativas o literarias, sin embargo pueden incluir características de los dos propósitos.

Al leer para adquirir información, el lector no se ve inmerso en mundos de fantasía, sino en aspectos del universo real, pues en los textos informativos se puede entender cómo es el mundo y cómo ha sido, y por qué las cosas

funcionan de la manera que lo hacen, pero además, se puede ir más allá de la información y utilizarla para practicar el razonamiento y la acción.

Las diversas organizaciones de los textos ejercen diferentes demandas sobre el lector, aunque no suelen darse distinciones rigurosas. Los textos informativos pueden clasificarse de la siguiente manera:

Textos informativos ordenados cronológicamente en el tiempo:

- hechos históricos
- diarios
- informes personales
- cartas
- biografías y autobiografías
- recetas de cocina y sus instrucciones (imperativos)

Textos informativos organizados según la lógica:

- investigación (causa-efecto)
- artículos periodísticos (pueden comparar y contrastar)
- editoriales (argumentos a favor o en contra, plantean opinión con pruebas)
- textos persuasivos (ante los textos argumentativos y persuasivos, hay que acercarse de manera crítica, para formar la propia opinión)

Textos informativos de carácter expositivo:

- presentan explicaciones
- describen personas, acontecimientos, cosas (en una organización temática, los aspectos de un tema se agrupan y se describen juntos en el texto).

Por otra parte, en PIRLS se apunta que los textos informativos, no necesariamente se presentan como textos continuos, sino que los hay en forma discontinua como folletos, listas, diagramas, cuadros, gráficos, y todos aquellos que llaman a la acción por parte del lector, tales como anuncios publicitarios o boletines informativos, y subrayan que un único texto informativo a menudo

utiliza una o más maneras de presentar la información, incluso, los fragmentos informativos que son en su mayoría texto, con frecuencia están documentados con tablas o acompañados de ilustraciones y diagramas.

Una representación esquemática de las clasificaciones propuestas, puede darnos una visión global de lo que los diversos autores e instituciones proponen y exponen, para que a golpe de vista queden representadas las singularidades, las convergencias y divergencias entre ellos. A continuación en el Cuadro 8, se presenta el esquema de clasificación de los textos:

Gómez Palacio, et al.	Kaufman y Rodríguez	Van Dijk	Solé	PISA	PIRLS
1. Por su función gráfica 2. Por su relación con el sistema de lengua 3. Por su estructura: - expositivos - narrativos - argumentativos - carteles - etc. 4. Por sus contenidos: - tema - grado de complejidad - extensión de ideas - cantidad de información - cantidad y tipo de inferencias que exige	Entrelazan los textos tomando en cuenta algunas funciones del lenguaje: informativa, literaria, apelativa y expresiva, con la trama de los textos (contenido): - narrativa - argumentativa - descriptiva - conversacional (Ver esquema completo arriba).	A partir de los conceptos de proposiciones y superestructuras, contruidos a partir de la observación de las estructuras de los textos, propone una clasificación básica: - narrativa - argumentativa - otras: conversacional, institucional	1. Narrativo 2. Descriptivo 3. Expositivo (dentro de este se proporciona información) 4. Instructivo / inductivo 5. Otros: predictivo, conversacional, semiótico (canción, poesía, eslogan, graffiti, etc.)	La clasificación general parte de la forma externa: continuos y discontinuos. Para el interés de la investigación sólo se toman los continuos: - descripción - narración - exposición - argumentación - prescripción / instrucción	Realiza una clasificación muy general a partir de textos: - literarios - informativos (cronológicos, lógicos, expositivos). Además, la forma externa se presenta continua y discontinua).

Cuadro 8. Clasificación de los textos según las propuestas de diversos autores.

Como se ve, resulta difícil realizar una clasificación de los textos, pues dependerá del objetivo con que se realiza o la perspectiva de que se parta lo que guiará dicha clasificación. No es el interés de este apartado ni de esta investigación, hacer un aporte nuevo de clasificación de los textos, sin embargo, una discusión sobre las mismas clasificaciones se puede pensar de la siguiente manera.

Gómez Palacio et al, al realizar una clasificación tan ambiciosa, en la que se toman en cuenta las diversas posibilidades de encontrarse con los textos, en el momento de ver los textos como estructura y como contenido, mezcla textos continuos y discontinuos, separación que se ve muy clara en PISA y PIRLS.

Sin embargo, se pueden retomar de ellas, los conceptos: expositivo e informativo, que se tratan en los apartados siguientes.

Kaufman y Rodríguez enuncian expresamente que la intención de su trabajo es ayudar al docente con la clasificación que realizan, partiendo del uso social de los textos, pero sobre todo para estudio dentro del aula. En la clasificación mezclada de funciones de lenguaje y trama (contenido), resulta un apoyo interesante para acercarse a entender los textos, sobre todo para la producción y análisis de los mismos; pero curiosamente, no entra en su clasificación el texto expositivo, en sentido expreso, que en las demás tiene un peso concreto, pues se menciona que en los textos escolares es el que abunda. Por otra parte, tampoco realiza una discriminación entre textos continuos y discontinuos.

Van Dijk, el más teórico en su análisis, deja un aporte abierto para el estudio de los textos a partir de los conceptos: proposiciones/microproposiciones /macroproposiciones y estructuras *globales* o *superestructuras*. Al apuntar que los textos son un campo de estudio práctico, pragmático, y que del estudio de los mismos y los acuerdos a que lleguen los hablantes se debe llegar a la clasificación de los textos, invita a realizar un trabajo que está por hacerse. Sin embargo, la clasificación que realiza de superestructuras narrativa y argumentativa, conversacional e institucional, deja enfilada la vía para continuar con el análisis práctico que falta. Aporte fundamental es el concepto de superestructura o estructura global.

La clasificación presentada por Solé quien se fundamenta, entre otros, en Van Dijk en el concepto de superestructura, es simple pero abarcante de una gran cantidad de formas de textos. Es atractivo por la sencillez del mismo. Llama la atención que dentro del texto expositivo se encuentre el texto informativo, a diferencia de Gómez Palacio, quien los ubica en el mismo rango como estructura, pero además coincide con PISA en el sentido de que la información es una forma de exposición. También hay que decir de esta autora que no refiere la diferencia entre textos continuos y discontinuos, aspecto que si toman muy en cuenta las instituciones PISA y PIRLS

Por lo que se refiere a PISA, es de notar su preponderancia a partir de esta década, cuando realizan la primera evaluación internacional con los países que forman parte de la OCDE. De la forma como clasifica los textos, se infiere la influencia de la visión teórica de Van Dijk, pues predomina una visión estructural de los textos a partir de superestructuras, pero además en su clasificación expresamente se menciona el uso público de los mismos y no una perspectiva escolarizada solamente. El énfasis de la lectura como una competencia para la vida, es bastante notorio. Hay coincidencia en la implicación de información dentro de los textos expositivos como lo hace Solé. Y un aspecto sobresaliente al que se ha venido haciendo alusión, es la clasificación de los textos en continuos y discontinuos, ya que en la vida cotidiana así aparecen muchos textos y se debe tener la habilidad para hacer la relación entre ambos, lo muchas veces no es enseñado, y por lo tanto no se sabe cómo realizar su lectura.

En PIRLS, la última clasificación referida, resalta la división de los textos en dos grandes categorías: textos literarios y textos informativos. Parece una clasificación que recibe toda la influencia de Van Dijk, pues detrás se detectan las superestructuras narrativas y argumentativas, además de las coincidencias institucionales con PISA, en el sentido de tomar en cuenta textos continuos y discontinuos. Esta última característica, viene a ser un referente desde PISA y PIRLS, ya que los textos escolares comúnmente presentan gráficos, esquemas, estadísticas, etc., que representan alta dificultad de lectura si no se hace una referencia explícita a la forma de su lectura. Por otra parte, la clasificación de los textos en narrativos e informativos, resulta novedosa pues al hacer esta división, se aprecia una perspectiva de apoyo para el estudio de los textos y para los lectores, en el sentido de que a partir de dos grandes categorías como superestructuras, puede facilitar las subdivisiones para el encuentro con la lectura: para el disfrute personal, el mundo de la fantasía y la creatividad por una parte, y para el estudio y todo lo que esto conlleva, por otra. Y desde aquí, ya se le da al lector una guía básica de encuentro con textos, facilitando la ubicación de los propósitos de lectura.

A partir de las propuestas de clasificación de textos, y tomando en cuenta que no hay un acuerdo acabado en la clasificación de los mismos; considerando que se privilegia el uso de textos informativos, entre otros, en el proceso escolarizado; y sabiendo que las instituciones nacionales e internacionales, que en la actualidad hacen evaluación de la comprensión o competencia lectora, parten de textos informativos porque en la vida cotidiana o laboral, son utilizados con mayor frecuencia; se tomaron los textos informativos para realizar el ejercicio de comprensión lectora.

II.5.3.1 Los textos informativos

Dice Braslavsky (2005): “la lectura para información deber ser estimulada a lo largo de toda la escolaridad porque responde a las necesidades de nuestra ‘era de la escritura’, y todavía más, a la cultura electrónica, a través de las nuevas formas de comunicación y de información” (:165).

Esta introducción convalida los objetivos planteados: ejercitar la comprensión lectora de textos informativos y saber cuáles son las estrategias que se utilizan para su lectura.

Se acepta como definición de texto informativo la que proponen Mullis, Kennedy, Martin, y Sainsbury (2006), de PIRLS:

El texto informativo es el que sirve para entender cómo es el mundo, cómo ha sido, cómo funciona y por qué de la manera como lo hace; sirve para adquirir información y propiciar el razonamiento y la acción (:19).

Se puede decir que el texto informativo escolar a diferencia del texto informativo periodístico, tiene y pide como actividad principal, una lectura intensiva, es decir, leer una o varias veces el texto, dependiendo de los conocimientos previos que de él se tengan o de las estrategias utilizadas para llegar a su comprensión.

De lo anterior se desprende inmediatamente, la clasificación entre lectores eficientes e ineficientes, o lectores memorísticos y lectores metacognitivos. O simplemente, entre aquellos lectores a quienes les fueron enseñadas estrategias de lectura y a los que no.

Por otra parte, al hablar de la lectura de información, se requiere una actitud vigilante, una lectura “Detrás de las líneas” diría Cassany (2006), pues la cantidad de información a la que se tiene acceso y la que se presenta en los textos, es diversa, excesiva, sobreabundante, por tanto, quien sabe leer y escribir de manera crítica, es aquél que controla las manifestaciones de la lectoescritura. Se estaría pensando en un lector crítico, en un contexto sociocultural.

II.5.3.2 El texto expositivo

Entre los textos informativos y expositivos, según se mencionó arriba en las diversas clasificaciones, hay una relación muy estrecha, Gómez Palacio et al (1995), los ubican en la misma estructura; Solé (2003), dice que el texto expositivo sobre todo, proporciona información en libros de texto; Aguilar R. y Cepeda Hinojosa (2005), quienes presentan los contenidos de PISA, explicitan que el texto expositivo presenta la información de conceptos complejos, de construcciones mentales o de elementos en los que se pueden analizar los conceptos y los constructos mentales; y Mullis et al (2006), de PIRLS, hacen depender en su clasificación a los contenidos expositivos de los textos informativos, además de que son textos que se utilizan comúnmente en el ambiente escolar para aprender.

Se entiende pues que los textos expositivos son de uso escolar, presentan información para ser aprendida, su formato superestructural no es desconocido para los estudiantes, más aún, son utilizados en las evaluaciones internacionales.

Braslavsky (2005, con base en Slater y Graves, 1989), señala que un buen texto expositivo debe tener los siguientes atributos: ser informativo, ser explicativo, ser orientativo, más aún:

Cuando se trata de saber cómo se debe leer para aprender los contenidos curriculares, interesa específicamente el papel de la información en el texto expositivo. Éste informa sobre hechos, investigaciones, datos, personas, acontecimientos, teorías, discusiones, predicciones, conclusiones. Un buen texto expositivo no se puede presentar como una simple cadena de hechos... El texto expositivo tendrá cualidades orientativas para la comprensión. El autor debe ofrecer claves explícitas, es decir, introducción, títulos, subtítulos, índices, ilustraciones, diagramas y otros organizadores que permitan encontrar la coherencia y la cohesión necesarias para identificar lo que es importante que sea comprendido (:167-168).

Con estas precisiones de Braslavsky, y partiendo de la experiencia cotidiana de la docencia, en el sentido de que son estos textos los que más se frecuentan en el aula, se tomaron en cuenta para el ejercicio de comprensión lectora y para hacer un recuento de las estrategias que usan los estudiantes del nivel medio superior.

En el capítulo siguiente, que corresponde a la metodología, se presentan los pasos a seguir en la evaluación y quiénes fueron los sujetos evaluados, cuáles son las características que se tomaron en cuenta para la elección de los mismos y se presenta una guía de trayectoria lectora, para conocer qué características tienen los lectores investigados.

Conclusiones

El interés de esta investigación es doble, por un lado, dar cuenta de las estrategias empleadas por los lectores para leer textos informativos y reconocer las experiencias que en su trayectoria personal y escolar impactan la

lectura. Por esta razón en este capítulo se presentó una reflexión para arribar a una definición personal de lo que se entiende por lectura, se asocia este concepto al logro de comprensión como fin del uso de las estrategias por parte de cada lector. Se eligió como texto de lectura al informativo, recurso esencial de la formación escolar. Se intenta asimismo, presentar y contrastar trayectorias lectoras como recurso explicativo de las diferencias entre lectores por sus resultados en el ejercicio de comprensión y por sus experiencias mismas como jóvenes bachilleres para intentar caracterizar al estudiante de este nivel escolar.

Si aceptamos con Cassany (2006) que el acto de leer y sobre todo el difícil hecho de comprender, está multideterminado, entenderemos por qué se hace necesario abordar los diferentes estudios que desde las distintas disciplinas sociales se hacen de la lectura:

- Con Cavallo y Chartier (1998), desde una perspectiva histórica, entender que toda historia de las prácticas de lectura, es necesariamente una historia de los objetos escritos y de las palabras lectoras, porque interesa recuperar las historias de cada lector en esta investigación.
- Con Lerner (2004), Braslavsky (2005) y Solé (2002) desde una perspectiva psicopedagógica, para entender lo que se hace y potencialmente puede hacerse desde la escuela en materia de formación de lectores.
- Con García Madruga (2006) y Goodman (2006) para entender el proceso mismo de la comprensión de lectura.
- Con Kaufman y Rodríguez (1993) y otros las propuestas para clasificar los textos por función y trama a fin de caracterizar el texto empleado.
- Con Braslavsky (2005), las consideraciones sobre texto expositivo, género elegido para realizar el ejercicio de comprensión entre participantes de este trabajo.
- Con Carrasco (2002, 2006) y Anguiano (2005) para abordar los estudios que sobre el fenómeno de la lectura como actividad escolar se han hecho en México.

- Con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2001) y Gil García, Riggs y Cañizales (2001) particularmente para la caracterización de estrategias lectoras con bachilleres en México.
- Con Peredo Merlo, et al (2004) podremos distinguir a los lectores eficientes de los ineficientes. Ver Cuadro 4 en este capítulo.
- Con Kalman (2003) y Casanay (2006) para entender la importancia del papel central que juegan el lenguaje, oral y escrito para el aprendizaje y reconocer por qué es importante situarlo como una poderosa herramienta cultural.
- Con Atorresi (2005), Casassus (1997), desde una perspectiva de evaluación de la competencia lectora como aprendizaje escolar.

La lectura es reconocida en este trabajo como una práctica que se adquiere socialmente (López Bonilla, 2003) pero también es necesario reconocer los procesos formativos, el desarrollo evolutivo desde una perspectiva psicogenética, por lo que se reconoce la importancia de las aportaciones de Piaget y Vigotsky, uno partiendo del sujeto y otro que considera que lo que el sujeto aprende en compañía de otros es potencialmente más de lo que puede hacer sólo.

Las aportaciones reflexivas de los diversos autores consultados, nos llevaron a reconocer, con Carrasco (2006), la importancia de diferenciar a la lectura como proceso, como actividad y como resultado. Como objeto de estudio es absolutamente necesario reconocer qué pasa con cada lector, lo que sucede en el camino del encuentro entre el texto y el lector. Como actividad porque se requiere definir el propósito de la misma, actividad que lleva un fin, actividad guiada por un propósito. La lectura como resultado o indicativo de logro escolar que ahora está presente en todos los discursos educativos a raíz de las evaluaciones internacionales que muestran los rezagos que en materia de formación lectores enfrentan algunos países, entre los que se encuentra México.

Dado que el objeto de la lectura es la comprensión, las diversas teorías sobre lectura han tenido una evolución (Cfr. Cunningham y Fitzgerald, 1996) desde

ubicar la comprensión en el texto mismo e indicar que acercarse al texto en cierta medida aseguraba la transferencia comprensiva, o explicarla desde la interacción (Goodman, 2004) o, finalmente situarla como transacción, a partir de lo que se negocia en el acto de lectura (Rosenblatt, 2004).

Se construye, a partir de este recorrido analítico, una definición de lectura que es la adoptada en el trabajo:

Leer es reconstruir significados a partir de un texto escrito producido en un contexto cultural, por un lector que interactúa en una cultura determinada, utilizando estrategias de comprensión aprendidas en su trayectoria como sujeto lector. Además, en esa interrelación entre sujeto y texto culturalmente imbricados, obtener y producir conocimientos nuevos que modifiquen los ya adquiridos y estimulen una actitud de sujeto independiente, y socialmente activo.

Referimos en este capítulo el término literacidad asociado a lectura escrita, aunque no lo desarrollamos. Los actos de literacidad, o las prácticas de lectura y escritura, nos dice Cassany (2006:34) se dan en ámbitos e instituciones particulares, por ejemplo el ámbito educativo y el bachillerato particular del que nos ocupamos en esta tesis. Cada texto asociado a un discurso desarrolla una función en la institución correspondiente y el lector de cada uno tiene también propósitos sociales concretos. Indagamos en este trabajo sobre los propósitos lectores y sobre la función que los textos juegan en una institución de educación media superior, intentamos caracterizar algunas prácticas sociales comunes a todos los participantes y diferenciarlas de las específicas de sujetos que por alguno de los rasgos lectores aparezca como singular para ser analizado con mayor detalle.

Si se buscan evidencias de lectura, podemos recurrir a las evaluaciones de comprensión y ello nos lleva a asumir una definición de lectura, centrada en competencias, entendiendo con PISA a la competencia lectora como *la capacidad para comprender, emplear y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad.* Vista así no hay

una sola manera de evaluar la competencia, es por ello que en este examen de comparación internacional desarrollado y aplicado por la OCDE, se emplean distintos textos y se reconocen distintos grados de logro en la comprensión, evaluando para ello las siguientes competencias: a) recuperar información específica, b) interpretar textos y c) reflexionar y evaluar textos.

Si pensamos a la lectura como habilidad, o mejor sea dicho como una serie de habilidades, se definió en este trabajo la habilidad como la puesta en práctica de acciones inteligentes para resolver situaciones problemáticas, siguiendo un proceso sistemático que se automatiza con la repetición. Es importante reconocer que además, se puede llegar a ser hábil en la lectura de diversos textos. Quisimos mostrar en esta tesis cuál es el tipo de textos que los sujetos enfrentan y cómo lo hacen.

No logramos diferenciar la competencia de la habilidad por lo que en este trabajo se emplean indistintamente ambos conceptos. Es sin embargo importante reconocer que existen criterios o parámetros que dan cuenta del resultado esperado en materia de aprendizajes. Para dar cuenta de los resultados de lectura se han construido estándares y es para cumplir con ellos que se busca formar al estudiante. Sin embargo el estándar, que podría parecerse mucho a un objetivo de contenido escolar, no termina de ser conocido por todos, ni reconocido como meta a la que se quiere acceder para que se desarrollen en consecuencia acciones que favorezcan el cumplimiento del estándar. En este trabajo no se abordará el tema de los estándares pero estamos conscientes que es una asignatura pendiente para un trabajo posterior.

Definir a las habilidades o competencias como acciones, como procedimientos de realización de acciones para resolver problemas, es antecedente en este capítulo para introducir el tema de las estrategias lectoras, estrategias entendidas como acciones que deliberadamente un lector realiza para restituir el sentido de lo que lee. Los estudios que han dado cuenta de las estrategias Monereo (1997), Palincsar y Brown (2001), Goodman (2002), desde una perspectiva psicológica, nos ofrecen una guía para identificar algunas sobre las

que interrogaremos a los participantes en este estudio. El desarrollo de estrategias como recurso de comprensión son un reto educativo y una meta individual de los lectores.

Empleamos en este trabajo las estrategias propuestas por Gil García, Riggs y Cañizalez, (2001) quienes sintetizan las que a su juicio son útiles para la formación de lectores en el nivel de bachillerato y, para caracterizar el texto de lectura elegido, la clasificación de textos de una simbiosis de diversas propuestas entre ellas por función y trama que elaboran Kaufman y Rodríguez (1993) Ver Cuadros 3 y 6 en este capítulo, y específicamente expositivos según Braslavsky (2005).

Cerramos este capítulo con una cita de Jolibert (2001:85) que guía las aspiraciones educativas de esta tesis: “se *trata de revalorizar* la enseñanza sabiendo que el objetivo no es de enseñar a leer sino de *formar (...) lectores*”, objetivo que en el nivel de bachillerato se convierte en una demanda imperante de los estudiantes que debe ser atendida desde la oferta escolar para todos ellos.

Capítulo III

Metodología de la Investigación

Introducción

El final de la primera década del 2000 sitúa al bachillerato en México en un proceso de reforma, quizás como respuesta de las circunstancias actuales del mismo, por la multiplicación de propuestas formativas y dado que el contexto de la educación pública en el país así lo requiere, por el incremento de la demanda del servicio frente a la oferta educativa creciente en secundaria. Se sabe de los resultados no favorables que arrojan los diferentes tipos de evaluaciones tanto nacionales como internacionales, que se han aplicado a los estudiantes de este nivel y sitúo este esfuerzo de investigación como un intento de aportar al conocimiento de los estudiantes de bachillerato como lectores, proponiendo una caracterización de los mismos, a partir del uso que hacen de estrategias de comprensión lectora de textos expositivos.

Convencido de que la formación en estrategias de comprensión lectora son el apoyo más explícito que los estudiantes pueden recibir de la escuela para que se logre la comprensión de lectura, es decir, “leer es comprender” (Lerner, 2004; Carrasco, 2000 y 2006; Cassany, 2006; Goodman, 2006; García Madruga, 2006; Solé, 2006; etc.), es preciso saber qué hacen los estudiantes con la lectura en el momento que se les presenta: qué procesos realizan, qué actividades ponen en práctica, qué resultados obtienen.

Pero además, es preciso conocer qué historia tiene ese lector como lector, cuál es su trayectoria, qué aprendizajes ha logrado sobre estrategias como miembro de un grupo o grupos sociales a los que pertenece. Saber esto, es, por un lado, tener referentes aproximados de quién es, cómo es y cómo puede ayudarse a ser un mejor lector. Por otro lado es contar con datos de las experiencias previas, que nos permitan explicar los comportamientos lectores de los estudiantes.

En los próximos apartados, presento el proceso de trabajo de esta investigación: la metodología empleada es de tipo exploratorio explicativo que retoma algunos elementos de la tradición de estudios cualitativos, como es el caso de los interpretativos con Erickson (1989), se emplea con Stake (2007) los estudios de caso para estudiar un caso particular desde varios sujetos. También he creado un dispositivo que consiste en una encuesta que incluye preguntas referidas a los aspectos personales de cada uno de los estudiantes, trayectoria escolar, prácticas familiares y personales alrededor de la lectura y entre estas estrategias de comprensión lectora que se reconoce utilizar, la escuela y la lectura, las prácticas de lectura y la Internet en la escuela, la lectura y el tiempo libre.

Al dar por hecho que, según se ha mostrado en la investigación educativa, hay diferencias entre hombres y mujeres, entre estudiantes de distintos grados escolares y entre estudiantes con diferente promedio de aprovechamiento escolar, se eligieron 24 estudiantes entre los que quedan distribuidas estas características para intentar caracterizar cómo leen.

Además se empleó un texto para dar cuenta de la comprensión lectora a través del uso de estrategias de comprensión lectora.

III.1 Para poner en contexto. Antecedentes

III.1.1 La preocupación educativa

Diversos estudios dan cuenta de la preocupación por mejorar, en los diversos niveles escolares, la formación de lectores desde la escuela, ya que se ven con preocupación los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas, nacionales e internacionales y que ponen de manifiesto algo que quizás los educadores ya sabíamos pero que ahora nos vemos obligados a atender, como se refuerza por los hallazgos de los siguientes estudios.

Carrasco (2000), al realizar su ejercicio de investigación, se pregunta qué explica los bajos niveles de comprensión y los pobres hábitos de lectura, y la

respuesta la encuentra en el análisis de los programas nacionales (1959, 1972, 1980 y 1993), al concluir que la escuela primaria enseña a leer pero escasamente forma lectores; ha enseñado a leer técnicamente: reconocer signos escritos y oralizarlos en secuencias de palabras, leer en voz alta y con buena entonación, fluidez, volumen adecuado, y respetando los signos de puntuación; pero dice (2000: 176): “Una persona que logra cumplir con éstas y otras condiciones técnicas de lectura no es necesariamente un lector o lectora ¿por qué? Porque la verdadera lectura está indisociablemente ligada a la comprensión y condición para su aprendizaje la lectura de muchos materiales completos y no sólo de fragmentos aislados.”

Peredo, et al (2004), en un ejercicio de investigación con alumnos de 3º de secundaria, expresan que hay avances en la enseñanza de la lectoescritura, aunque es un proceso cognitivo complejo, sin embargo precisan que es necesario reconocer que esos alumnos poseen la mecánica de la lectura pero no son capaces de aprender a partir de lo que leen, y respaldan sus conclusiones en Myers (1992), al considerar que la lectura y la escritura que se hace en las escuelas carece de racionalidad, de potencialidad cognitiva y aleja a los estudiantes de decisiones y producciones creativas; además apoyándose en Rockwell (1986), quien asegura que en el caso mexicano la escuela primaria hace uso del lenguaje para la enseñanza de la lectura y la escritura y no para la comunicación y producción de ideas y aprendizajes complejos.

Por su parte, López y Rodríguez (2003), en una investigación sobre evaluación alternativa, inician con un repaso sobre la concepción de la lectura en las últimas décadas, atendiendo diversas propuestas: el lector construye significados en su interacción con el texto (Langer, 1987; Pearson y Stephens, 1994); además, para lograr la comprensión, mencionan que en ella entran en juego el texto, el contexto, los conocimientos previos y las tareas particulares de cada situación de práctica de lectura (Spiro, 1980; citado por Greene y Ackerman, 1995). Estos aspectos ya fueron discutidos en el capítulo teórico. En el aspecto específico de la evaluación, mencionan que a diferencia de lo que sucede en otros países, donde ya se practica el uso de portafolios, la evaluación “auténtica”, exámenes con preguntas abiertas, en nuestro país

persiste la evaluación con exámenes estandarizados, pues las condiciones de trabajo así lo permiten: un alto número de horas frente a grupos numerosos (Quiroz, 1999),

Por lo que se refiere al nivel medio superior, como ya se mencionó, la diversidad de programas de estudio, los cursos de lectura y redacción, cuando existen, tiene enfoques prescriptivos y fragmentarios en la enseñanza de la lectura y escritura y aún de la literatura, sin pasar por la experiencia de la lectura, discusión y análisis de obras. Y concluyen que la calidad académica de los estudiantes de bachillerato en comprensión lectora, puede ser similar al nivel de primaria (Benítez, 1999; Tapia, Tamez y Tovar, 1994; Díaz Barriga, 2001), resultados que, además de verse reflejados en los resultados de reprobación y deserción, definitivamente repercute en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y respuesta a preguntas críticas que el mundo de la educación superior y la vida ciudadana contemporánea exigen.

PISA, como programa de la OCDE, aporta información de resultados en pruebas de comprensión de lectura. Conviene recordar que PISA evalúa con independencia de los planes de estudio, más bien se interesa en saber cómo han sido preparados los jóvenes de 15 años en las competencias para la vida. Los resultados a los que llegaron los estudiantes evaluados, como se mencionó, en las tres evaluaciones 2000, 2003 y 2006, coinciden en que los estudiantes mexicanos evaluados, la mayoría de ellos, apenas llegan al Nivel 2, es decir, son capaces de responder reactivos básicos de lectura como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, determinar lo que significa una parte definida de un texto y emplear algunos niveles de conocimientos para comprenderla. Estos resultados ponen de manifiesto que existen diferencias entre sujetos, sin embargo, al ser prueba de gran escala resaltan los resultados generales, de ahí que esta investigación buscó conocer a los sujetos particulares cuando participan en una práctica de lectura sin pretender hacer generalizaciones de los hallazgos sino buscando una mayor comprensión de los casos estudiados.

Lerner (2004), señala que si bien, la lectura es un ejercicio individual, el desempeño lector depende de lo aprendido en un contexto social que generalmente se inicia, de manera formal, en la escuela. De ahí que aprender a leer depende de lo que la escuela haga o deje de hacer... “lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita”.

Concluyo este apartado insistiendo que los programas de aprendizaje de la lectura en los diversos niveles educativos, han quedado en deuda con su pretensión. Los lectores no llegan a ser tales, y los objetivos pretendidos en los programas, se quedan trancos. Los resultados de PISA y las investigaciones mencionadas, aun con todas las explicaciones que se den, dejan evidencia de las carencias que tienen los lectores que asisten a las escuelas, lectores anónimos y elegidos aleatoriamente, por lo que aquí se intentó profundizar el conocimiento sobre quiénes son estos lectores.

III.1.2 Leer como actividad, como procedimiento y como resultado

Para los objetivos de esta investigación, hay que recordar que la lectura se realiza teniendo presente que se le puede entender como proceso, como habilidad o como resultado, pensado la lectura como una serie de acciones de las que se va a obtener un beneficio o un aprendizaje, como sucede con el propósito de búsqueda de información que generalmente guía la lectura de los textos expositivos, a diferencia del propósito estético que guía la lectura de los literarios.

Braslavsky (2005), puntualiza que cuando se trata de leer para aprender, interesa el papel de la información en el texto expositivo, pues informa de hechos, investigaciones, datos, personas, acontecimientos, teorías, discusiones, predicciones, conclusiones, esto es, el texto expositivo no presenta una simple cadena de hechos, ofrece datos, propuestas para integrarlas, explicaciones, argumentos; su organización tendrá cualidades

orientadas para la comprensión que el autor ofrece por medio de claves explícitas: introducción, títulos, subtítulos, índices, ilustraciones, diagramas y otros organizadores que permitan encontrar la coherencia y cohesión necesarias para lograr la comprensión.

En cambio, si se piensa la lectura con propósitos estéticos, en sentido estricto no habrá un resultado de aprendizaje, sino como dice Rosenblatt (2002: 330)*, se dará una relación de ida y vuelta, una relación recíproca porque el significado no está “en” el texto o “en” el lector, ambos, lector y texto, son fundamentales en este proceso transaccional de construcción de significado, se requiere distinguir entre texto (la secuencia de signos impresos o vocales) y el significado, la obra literaria. El poema, la novela o el drama existen en la transacción que se da entre el lector y el texto. “Una vez que la obra ha sido evocada estéticamente, puede convertirse en objeto de reflexión y análisis de acuerdo con los diversos enfoques críticos y académicos”.

En conclusión, en la lectura participan los aspectos públicos o aprendidos (convenciones) y los privados (lo experiencial y afectivo), y este continuo es llamado por Rosenblatt un eferente-estético o “científico” y uno artístico; la primera presta más atención a lo cognitivo, referencial, factual, analítico, y la segunda a los aspectos emotivos, afectivos, de los sentidos.

Así pues, como proceso, hay tres formas de entenderla: como un proceso perceptivo donde el texto-objeto tiene la primacía, el lector sólo debe estar atento a leer bien y entonces recibirá los beneficios de lo leído; pero si se le percibe como una estrategia desde el lector, entonces los resultados de la lectura dependerán de la interpretación que haga el lector de texto leído; pero si se le entiende como interacción, entonces texto y lector participarán en los resultados de la lectura.

Si a la lectura se le piensa como actividad, entonces se refiere a las estrategias que utiliza el lector para llegar a la comprensión; y hablar de estrategias es

* Aunque el texto que conocemos en México se publicó en 2002, el trabajo original de la autora se produjo en 1938.

hablar de que éstas se enseñan, y de la aplicación que se haga de ellas se podrá clasificar a un lector como eficiente de otro deficiente.

Por último, se puede ver la lectura como un logro o resultado que obtuvo el lector al comprender lo leído. Vista como logro, la lectura exige siempre parámetros de referencia. Si tomamos en cuenta los parámetros de PISA, los resultados pueden situarse en niveles o logros de comprensión: inicial, como una interpretación, como reflexión y respuesta al texto o con una actitud crítica.

El ejercicio de lectura en esta tesis pretendió ser un recurso de diferenciación de los lectores ya que se consideró a la lectura como una actividad en la que se propuso revisar las estrategias que un lector pone en juego para obtener un resultado o comprensión. Además del ejercicio de lectura se indagó sobre el uso de estrategias a partir de preguntas directas en la encuesta ya que se pretendió explicar también las diferencias a partir de caracterizar las trayectorias lectoras de los estudiantes participantes.

III.1.3 La lectura como actividad cultural y sus contextos de realización

Cassany (2006) señala que las palabras como los conocimientos previos tienen un origen sociocultural; quizá las palabras induzcan el significado, el lector utilice sus capacidades para producir el significado, pero al final, todo se sitúa en un contexto más amplio que determina las interacciones entre un lector y un texto. El discurso refleja siempre un punto de vista y una visión del mundo, pero comprenderlo requiere esa visión del mundo, por eso se puede decir que discurso, autor y lector no son elementos aislados, son un entramado complejo con normas y tradiciones.

Lerner (2004) reafirma: leer es adentrarse en otros mundos posibles, es indagar en la realidad para comprenderla mejor, se trata de distanciarse del texto y asumir una postura crítica a lo que se dice y quiere decir.

En este sentido se trató, a final de cuentas, obtener un resultado más cercano al conocimiento de los lectores y de la comprensión que lograron de la lectura,

dar cuenta de la trayectoria del lector en su contexto, del texto que leyeron para contestar a preguntas de comprensión, y hacer una relación entre las dos informaciones obtenidas, por lo que a continuación se puntualiza la justificación de esta investigación, y se hace la presentación de la metodología que se utilizó en la investigación, además de las categorías con las que se concibieron los instrumentos y se analizaron los resultados.

Esta tesis se propuso abordar una reflexión de la lectura desde dos recursos: un ejercicio de comprensión de lectura y un análisis de respuestas ofrecidas por estudiantes sobre lo que ellos reportaron realizar para leer, de la lectura como actividad, qué dicen leer y con qué frecuencia realizan la actividad, como procedimiento o qué tipo de estrategias reportan emplear al leer y como resultado evaluando su desempeño en el ejercicio de lectura.

Interesó asimismo, recuperar desde los reportes guiados de los estudiantes, qué piensan de la lectura como actividad cultural a partir de preguntas directas y a partir de interrogantes cuyas respuestas nos permitieran identificar tendencias o posibilidades y, por último, interesó de manera especial dar cuenta de los contextos de realización de la lectura dentro y fuera de la escuela, como actividad y como recurso de información y aprendizaje.

III.2 Justificación

Para situar esta investigación en el contexto educativo nacional e internacional, es necesario reconocer que sólo se ha empezado a focalizar la lectura como interés de investigación en las últimas décadas, como se mencionó en el marco teórico y en los apartados anteriores de este capítulo, por tanto este estudio con estudiantes de bachillerato, campo en el que hay menos estudios aún a nivel internacional, intenta ser una aportación en este “nuevo” campo de estudio en contraste con los estudios de escritura ampliamente difundidos en México en la línea psicogenética (Ferreiro, 1982).

¿Por qué estudiar la lectura? Porque se sabe menos que sobre escritura. El proceso de lectura es vasto y complejo: se debe dar cuenta del acto de leer

(acciones, prácticas, resultados); estrategias utilizadas; procesos de formación lectora (adquisición y desarrollo lector); contextos del lector; propósitos (disfrute o información); evidencias de logro (recuperación de información, interpretación de textos, reflexión y evaluación de los textos); trayectoria del sujeto lector; diversidad de textos en contenido y forma; comunidades lectoras (familiar, escolar, barrial, laboral, etc.). En fin, el campo es amplio y apenas comienza la expansión del estudio sobre el mismo, por lo que este ejercicio quiere ser una aportación para el trabajo con estudiantes de bachillerato.

Además, las evaluaciones de lectura claramente distinguen entre estudiantes de diferentes países y niveles educativos y regiones geográficas en un mismo país. En México el INEE (2008), aunque su preocupación hasta ahora es la educación básica, hace evaluaciones de aprendizajes con base en pruebas alineadas al currículo, los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), con el propósito de conocer entre otras cosas: el tipo de habilidades y conocimientos, la importancia cognoscitiva para el aprendizaje de la asignatura y la dificultad que tiene el contenido para los distintos grupos de estudiantes del Sistema Educativo Nacional, con ello, además de tener disponibles los resultados de las evaluaciones de diferentes grados y niveles educativos del nivel de educación básica, sus informes dejan en claro que los avances son mínimos en la comprensión lectora.

En cuanto a las Instituciones de Educación Superior (IES), un grupo de ellas en México, toman como referente para evaluar el ingreso a sus instituciones, sean públicas o privadas, las evaluaciones que realiza el College Board, instancia que evalúa la capacidad para razonar, ordenar ideas en la mente para llegar a una conclusión, llegar a conclusiones a partir de premisas o acontecimientos previos, manipular información para producir una nueva, y dichas acciones se dan en contextos verbales y numéricos que presuponen su desarrollo desde primaria hasta bachillerato, es decir, no evalúa exclusivamente lectura, aunque dos apartados de la prueba sí se refieren exclusivamente a comprensión lectora.

Y a nivel internacional, como ya se dio cuenta de ello, existe una fuerte preocupación por evaluar explícitamente la lectura desde los niveles básicos de primaria hasta el bachillerato. Coinciden PIRLS del nivel básico y PISA (2000, 2003, 2006) con estudiantes de quince años, en evaluar el dominio de la lectura considerando las dimensiones: a) recuperación de información específica, b) interpretación de textos y c) reflexión y evaluación de textos. Aunque es preciso decir que la diferencia entre evaluaciones alineadas a currículo, tipo INEE y de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida, tipo PISA, las primeras tienen un referente curricular único realizado con distintas poblaciones en un país que cuenta con un currículo nacional como México, frente al bachillerato con múltiples programas de estudio que logra de diferente forma el desarrollo de las habilidades demandadas por las pruebas comparativas internacionales, porque evalúa población de una edad y los estudiantes evaluados pueden cursar en el momento de la evaluación el último grado de la secundaria o el primero de bachillerato.

¿Qué datos arrojan estos estudios? Que el sistema educativo mexicano no ha atendido suficientemente las diferencias entre los resultados de estudiantes mexicanos y los de otros países. Por ejemplo el caso de Alemania frente al de México, sufrió una transformación total en cuatro años, de tal manera, que se han propuesto ser uno de los diez primeros lugares en la OCDE a partir del 2010 (Saracho, 2007).

Así pues, esta investigación pretende alimentar las explicaciones sobre la lectura entre estudiantes de bachillerato en México, ya que los estudios a gran escala, tanto los nacionales como los internacionales, recurren a una metodología cuantitativa que maneja grandes masas de datos a través de estadísticas. En el caso presente, se trata de un estudio de caso, que intenta encontrar una explicación al comportamiento que sobre comprensión lectora muestran las estadísticas.

Por otra parte como ya se apuntó, la investigación se realizó a partir de la lectura de textos expositivos, ya definidos, porque en la escuela es el insumo o recurso básico para el estudio, además de existir ya trabajos de investigación

sobre lectura de textos literarios y porque existen menos sobre textos informativos expositivos.

¿Por qué estudiar a estudiantes de bachillerato? Porque es el punto final de trayectoria educativa escolarizada para un porcentaje muy elevado de estudiantes. Es preciso recordar lo que se informa en el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* en el que se acepta que la eficiencia terminal en el bachillerato en 2006, fue del 60.1%, es decir, un 40% de la población estudiantil ya no regresará más a las aulas, sin tomar en cuenta los que ya abandonaron en primaria y secundaria, y lo que se adquiriera en el bachillerato, será lo último que los acompañe en su formación escolar. Se requiere saber con qué bases de lectura llegarán al nivel superior quienes lleguen a él. Se sabe mucho del comportamiento lector de los estudiantes del nivel básico, pero sabemos menos sobre los estudiantes del nivel medio superior.

También vale recordar que la modalidad de estudio elegido es el bachillerato general universitario, porque es en la que se concentra la mayor cantidad de población del nivel; es una deuda que se tiene con la sociedad desde el campo de la investigación, pues hay pocos estudios sobre los estudiantes del nivel, y desde luego mucho menos en lo referente a su competente desarrollo como lectores.

¿Y por qué en la Universidad de Guadalajara? Porque no existe un solo trabajo que dé cuenta sobre lo que saben hacer, qué hacen y cómo lo hacen en el ámbito de las competencias lectoras en textos expositivos los estudiantes de bachillerato de la U de G, siendo la Universidad con mayor población en bachillerato en el País. Además, porque según se mencionó en el Plan de Desarrollo Estatal, es el bachillerato de Jalisco el que mayor reprobación tiene a nivel nacional, y una hipótesis es la falta de competencia en la lectura que se asocia con el logro educativo. Por último, es el espacio laboral en el que me encuentro desde hace veinticinco años, y me parece que este trabajo es un aporte que puedo ofrecer a la Institución desde la investigación.

Por qué con un cuestionario de trayectoria lectora y un ejercicio de lectura. Porque requeríamos saber qué aportan los entornos sociales, familiares y escolares a la formación de lectores, y a partir de los reportes de los estudiantes determinar si se observan diferencias entre los distintos estudiantes.

III.3 Metodología: procedimientos e instrumentos

III.3.1 Preguntas de investigación

En el marco teórico se presenta un argumento que explica la forma en la que están relacionadas estrategias de comprensión lectora, evaluación de la comprensión y la trayectoria del lector. El trabajo de campo de esta investigación se realizó a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué peso tiene la lectura en la vida de los estudiantes de bachillerato?
- ¿Hay diferencia en la forma de leer entre los estudiantes que inician y los que avanzan de semestre?, ¿en qué consisten esas diferencias?, ¿qué las explica?
- ¿Qué estrategias emplean?, ¿cuáles utilizan con más frecuencia?, ¿cómo las han aprendido?, ¿pueden dar cuenta de ellas?
- ¿Qué determina las prácticas de lectura: ¿el entorno familiar?, ¿el social?, ¿el escolar?, ¿cuáles son impulsadas por los programas curriculares?

Y como pregunta principal:

- ¿Qué relación existe entre: trayectoria lectora, comprensión lectora y utilización de estrategias para la comprensión lectora?

Para responder estas preguntas se emplearon dos recursos: una encuesta de trayectoria lectora que se aplicó a cada estudiante y un texto informativo expositivo, a partir del cual se hicieron preguntas de comprensión lectora. Este texto ejemplifica el tipo de materiales que emplea la prueba PISA.

III.3.2 Objetivos de la investigación

1. Describir cómo leen textos informativo-expositivos, los estudiantes de bachillerato.

2. Mostrar, si la hay, evolución lectora de un semestre a otro: 1º, 3º.y 5º, dependiendo del uso de estrategias y comprensión lograda del texto que se lee.
3. Describir las estrategias lectoras empleadas por los estudiantes de bachillerato ante la lectura de textos informativo-expositivos.
4. Caracterizar las situaciones de lectura en estudiantes de bachillerato, a partir de los propósitos y de los textos que se les presentan.

III.3.3 Tipo de estudio

La metodología empleada fue el estudio de caso. Se propone caracterizar una población escolar de 24 estudiantes.

Este estudio de caso retoma elementos interpretativos de Erickson (1989), quien señala que la interpretación tiene su fundamento en la importancia o “la validez de los significados inmediatos y locales de las acciones desde el punto de vista de los actores” (:201), por lo que para el caso presente, de lo que se trata es que el lector al narrar su experiencia como lector, deja constancia de sí mismo como sujeto singular, difícil de distinguir en sus particularidades, en los estudios de gran escala.

Otro elemento primordial para el estudio de caso, tiene que ver no con el procedimiento, sino con el contenido, es decir, de lo que se trata es de buscar el método que resulte apropiado al contenido. El mismo Erickson (1989), señala que lo que importa en estos estudios es hacer análisis detenido de los detalles y significados subjetivos.

Por otra parte, según Rodríguez, Gil y García (1996), como en este tipo de estudios se hace difícil predecir con precisión lo que va a suceder, se requiere entonces flexibilidad, es decir, capacidad para adaptarse en cada momento a las circunstancias del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando.

Otro aspecto a considerar en la perspectiva de Erickson (1989), es dejar en claro los aspectos conceptuales que guían el análisis de los datos, es decir que la inducción y la deducción están en constante diálogo.

Continuando con las razones por lo que se realiza este tipo de investigación, como caso, apunta en el sentido de que la vida cotidiana de repente se vuelve invisible, es decir, muchos de los aspectos de lo rutinario, de lo familiar, se dejan de ver, no se advierte que se sigue de manera irreflexiva un modelo de vida y entonces se pierden los detalles y a final de cuenta, los datos que pueden explicar los sucesos. Cluckhohn lo dice de esta preciosa manera, según Erickson: “El pez sería la última de las criaturas en descubrir el agua”. Así, muchas cosas que suceden cotidianamente, pueden seguir sucediendo y no se cae en la cuenta de ellas hasta que se hacen preguntas concretas, específicas en el aquí y ahora concretos. Se requiere aterrizar en los *significados locales*, de los participantes en acciones generales.

Una razón más por la que se decide este estudio es para tener un conocimiento comparativo de las aportaciones de diferentes entornos familiares y buscar explicar el impacto de estas diferencias en el comportamiento lector escolar. A fin de cuentas, retomando las preguntas de Erickson (1989), de lo que se trata es de saber “¿qué está sucediendo aquí, específicamente?, ¿qué significan los acontecimientos escolares para las personas que participan en ellos, trayendo sus distintas experiencias?

Stake (2007), menciona que un estudio de caso se realiza para llegar no a una comprensión enteramente nueva, sino a una más precisa, una a la que resulta muy difícil, si no imposible llegar, desde los resultados de las pruebas a gran escala.

Se puede afirmar que esta investigación es un estudio de caso, ya que según Rodríguez, Gil y García (1996), un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, un acontecimiento particular, etc., con la exigencia de que posea límite físico o social que le confiera entidad; y en el campo educativo puede ser: un alumno, un profesor, una clase, la práctica

de un profesor, etc. Aunque hay que precisar lo siguiente: al elegir un caso no es porque sea representativo de un determinado problema, sino porque el caso en sí tiene interés, además de que el propósito final es profundizar en un fenómeno con el objetivo de que aporte algo a la comprensión del tema u objeto de estudio.

Según Stake (2007), en el campo de la educación los casos interesan porque aunque de cierta forma podemos pensar que se parecen unos a otros, también en cierta medida son únicos. Es por lo que tienen de único y lo que tienen de común lo que provoque que se desee comprenderlos. El caso puede ser un alumno o un grupo de alumnos, un profesor o un grupo de profesores, de ahí que se hable de un caso entre muchos y se puede estudiar durante un día o durante un año, y mientras se haga, a esto se llamará estudio de caso.

Así se puede decir que el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. En este estudio el caso es sobre la lectura en un bachillerato analizado a través de reportes y comportamientos lectores de 24 estudiantes.

III.3.3.1 Exploratorio explicativo

Esta investigación tiene el propósito de explorar en el bachillerato las estrategias de comprensión lectora que algunos estudiantes de la Universidad de Guadalajara emplean, qué estrategias conocen y aplican para lograr la comprensión de textos informativo-expositivos. Dicen Hernández, Fernández y Baptista (2003), que los estudios exploratorios “sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular, investigar problemas sobre el comportamiento humano que consideran cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades de investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (:116). Por otra parte, dicen los mismos autores que estas investigaciones se caracterizan por ser flexibles en su metodología, requieren de paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador.

Se trató pues, de ir a los estudiantes y saber qué estaban haciendo con la lectura, para comprenderla, indagar cómo resuelven los problemas de comprensión, ya que sabemos poco o casi nada sobre el tema. Es fascinante darse cuenta que los estudiantes pasan reprobados tres años o seis semestres, quizás, y que poco sabemos de cómo enfrentan tal situación, y por lo mismo poco o nada sabemos qué hacer para resolver estas aparentes deficiencias ya que realmente conocemos muy poco sobre quiénes son como lectores. ¿En qué situación se encuentran los estudiantes que participan en esta investigación?

Ciertamente se propuso como una investigación exploratoria, sin embargo, a partir de lo expresado por Hernández, Fernández y Baptista (2003), en el proceso de investigación, al buscar las razones de los sucesos, en este caso, buscar la relación entre lo sucedido y lo que provocó esa situación, estaríamos en el caso de la explicación de los hechos. De ahí que se pudo llegar más allá de la mera exploración, ya que conocer las causas de la comprensión o no de la lectura en la trayectoria lectora, pudo dar mayor profundidad a los resultados. Dicho en pocas palabras: se encontraron algunas de las razones o causas que provocan dicho comportamiento lector.

III. 4 Población estudiada

Se trabajó con 24 estudiantes de preparatoria, ocho de cada semestre: 1º, 3º y 5º; 12 mujeres y 12 hombres con las siguiente características: 12 con calificación menor a 70 y 12 arriba de 90; 12 del turno matutino y 12 del turno vespertino, de esta manera se trato de buscar a partir de estos criterios que distinguen a los participantes, si existen, como muestran los estudios educativos, diversidad en sus comportamientos y trayectorias lectoras por género, calificación y turno. Los del 1º semestre, porque manifiestan el paso inmediato de la secundaria; de 3º semestre, porque se presupone un avance en procesos de lectura, al tener cursados dos semestre del bachillerato; de 5º semestre, porque ya conocen asignaturas de los diferentes campos del conocimiento, y la lectura de textos expositivos ha sido utilizada profusamente.

Se partió de la hipótesis que debía haber avances en las distintas estrategias utilizadas entre un semestre y otro.

También se trató de tener un referente comparativo entre quienes se supone son buenos lectores, por tener un alto promedio, con aquéllos que se considerarían lectores deficientes. Además, el supuesto es que la lectura es la piedra angular del proceso de enseñanza formal y la asimilación y comprensión que un lector tiene de la información, impacta directamente en su rendimiento escolar (Peredo Merlo et al., 2004). Una premisa del trabajo es que competencia lectora se asocia a logro escolar.

Al considerar las particularidades que diferencian a los estudiantes por género, diversos estudios citados por Morles (1999), demuestran que el sexo del lector afecta en alguna medida su nivel de comprensión de la lectura, y no tanto por factores innatos, sino por las diferencias en que son criados. Otra premisa que guió el trabajo es que se encontrarían diferencias entre hombres y mujeres.

III. 4.1 Procedimiento de trabajo con los lectores

Como se mencionó, la información se recabó en dos momentos y con dos instrumentos: un ejercicio de comprensión a partir de la lectura de un texto expositivo (ver Anexo 2) y un cuestionario extenso de trayectoria lectora que agrupa preguntas en siete apartados (Ver Anexo 1).

III.4.1.1 Trayectoria lectora

Para saber las características de los estudiantes como lectores, se recurrió a experiencias ya realizadas que dan cuenta de ello, por tanto se aplicó a cada uno un cuestionario denominado “trayectoria lectora” que intenta caracterizar experiencias, entornos y prácticas sociales y escolares reportadas por los estudiantes, en palabras de Poulain (2004), podrían denominarse *predisposiciones*.

Se trató de conocer los recorridos lectores que cada estudiante ha experimentado, las condiciones distintas, la disponibilidad o no de materiales de lectura, y si los tenía, si es material variado o de un solo tipo. En fin, saber que las personas enfrentan diferentes oportunidades con distintos mediadores y diferentes ambientes que favorecen en mayor o menor medida el acceso al libro, y la oportunidad de presenciar y experimentar prácticas de lectura.

Se pueden identificar algunos medios ideales si se piensa en trayectorias de jóvenes escolarizados, que han tenido desde la escuela y sus entornos sociales distintas posibilidades de transitar hacia la lectura regular e independiente de materiales y autores de su interés, estudiantes que se sienten más o menos motivados para leer como parte de sus tareas escolares y como parte de las actividades que realizan en su tiempo libre. Identificamos así al menos dos trayectorias posibles según Gómez y Carrasco (2008):

1. De la lectura escolar con el establecimiento de propósitos lectores por otras personas, a la lectura personal en la que cada lector establece sus propósitos lectores.
2. De la lectura de material escolar marcado por los programas de estudio, a la elección de autores y temas para leer.

Con este ejercicio de trayectoria se tuvo un acercamiento a la situación personal contextual de cada uno de los estudiantes participantes, para caracterizarlos y contar con una especie de diagnóstico de entrada, a partir de lo que ellos reconocen y reportan guiados por el cuestionario.

En este estudio se aprovechan algunas de las consideraciones que para dar cuenta del entorno proponen diversas investigaciones realizadas con el objetivo de conocer a los lectores, entre las que se encuentran: la *Encuesta Nacional de Lectura* auspiciada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) (2006); *Marcos Teóricos Especificaciones de Evaluación. Estudio Internacional de Progreso y Comprensión Lectora (PIRLS)* por sus siglas en inglés (2006). Junto con las anteriores, también el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), refiere que para la evaluación que realiza a los alumnos de 6º de primaria y 3º de secundaria, utiliza un cuestionario

específico para los alumnos, en el que se contemplan 3 ejes, 17 dimensiones y 48 contenidos, para conocer del contexto del evaluado. Además, PISA, que realiza investigaciones con población similar en edad aunque no en las mismas condiciones socioeconómicas, también reporta indicadores similares para dar cuenta del entorno de los estudiantes

Entre estas evaluaciones existen diferencias en propósitos, formas de organizar el estudio e información que nos proporcionan, porque los objetivos son diferentes, sin embargo, del procedimiento seguido en ellas se obtienen datos para este proceso de investigación. A continuación presento algunos aspectos utilizados por instituciones que realizan evaluaciones o estudios alrededor de la lectura, de los que retomo algunos, a partir de los cuales realicé el ejercicio de estructuración del cuestionario de trayectoria lectora.

La *Encuesta Nacional de Lectura*, estructura su ejercicio en apartados para obtener los datos que se preguntan en el momento de realizar la encuesta: sociodemográficos y socioeconómicos, materiales, preferencias y frecuencias de lectura, acceso y posesión de materiales de lectura, representaciones sociales de lectura, procesos y factores de socialización de la lectura. Cada uno de estos apartados está constituido por preguntas directas, las cuales son el marco de referencia para llegar a las conclusiones sobre la situación de los lectores mexicanos. A partir de los datos obtenidos a través de cuestionarios aplicados a 4057 casos, se constituyen las categorías de lectores.

De ese estudio, sigo algunos apartados aunque no a pie juntillas: aspectos sociodemográficos (sexo, edad, escolaridad del estudiante y de algunos integrantes de la familia, ubicación de vivienda); preferencias y frecuencias de lectura (libros, periódicos, revistas, frecuencia de lectura); acceso y posesión de materiales de lectura (cómo se adquiere el material, compra de libros, asistencia a bibliotecas y librerías, acceso y uso de computadora e Internet); procesos y factores de socialización (comportamiento lector desde la niñez, estímulo de parte de los papás cuando era niño, recibo de libros de regalo). Retomo en este estudio algunos de los datos relevantes para conocer al lector.

Por lo que se refiere a PIRLS, Mullis et al (2006), indican que para respaldar sus evaluaciones en cuanto al conocimiento de sus investigados, algunos apartados que utilizan para obtener información sobre ellos son los “Contextos de aprendizaje de la lectura”, y concluyen que los niños adquieren la competencia lectora a través de diversas actividades y experiencias enmarcadas en contextos diferentes, además, toman como momento central el cuarto curso, 4º de primaria para México, pues en él desarrollan las destrezas, conductas y actitudes asociadas con la competencia lectora, principalmente en su casa y en el centro escolar. En estos dos ámbitos se presentan diferentes recursos y actividades que la fomentan. Las actividades de aula, tienen una estructura más rígida, por ser la escuela el centro de enseñanza; las de la vida cotidiana son menos estructuradas, pero de cualquier manera favorecen. Ambas son fundamentales a la hora de ayudarles a desarrollar su competencia lectora.

Los contextos que consideran de mayor trascendencia para el desarrollo de la competencia lectora, destacan aspectos nacionales y locales: *demografía y recursos, gobierno y organización del sistema educativo y características del currículum y políticas curriculares*; Contexto familiar: *actividades que fomentan la competencia lectora, recursos económicos, relaciones entre familia y escuela, actividades extraescolares relacionadas con la competencia lectora*; Contexto escolar: *políticas educativas y currículum, entorno escolar y recursos*; Contexto de aula: *los profesores y su preparación, clima y estructura del aula, materiales didácticos y tecnología, estrategias y actividades educativas, deberes escolares y evaluación*, y Contexto de centro.

Para dar cuenta de los contextos en los que se da el aprendizaje de la competencia lectora, realizan cuestionarios con aspectos similares al de la Encuesta Nacional, sólo que en este caso se trata de instituciones, por tanto hay cuestionarios para alumnos, papás, profesores y directores de los centros de enseñanza. Para los alumnos, hay preguntas sobre aspectos de la vida familiar y escolar, sus experiencias en el aula, su percepción de sí mismos y sus actitudes hacia la lectura, los deberes y las actividades extraescolares relacionados con la lectura, el uso de computadora, los recursos educativos en

el hogar y otra información demográfica básica. Para recuperar la visión que los alumnos tienen de sus entornos y de la relación con sus padres, el cuestionario indaga sobre las interacciones entre padres e hijos relativas a la competencia lectora, los recursos educativos en el hogar, los hábitos y actitudes ante la lectura por parte de los padres y las relaciones entre familia y escuela. También se pide información demográfica y socioeconómica básica. De los datos obtenidos de alumnos y padres se obtiene una visión más completa de los entornos que impactan el aprendizaje de la lectura y el desarrollo lector.

El INEE, como se mencionó, en sus prácticas de evaluación a los alumnos de 6º de primaria y 3º de secundaria, utiliza un cuestionario en el que se contemplan 3 ejes: personal, familiar y escolar y éstos a su vez se dividen en 17 dimensiones, y estas dimensiones en 48 contenidos específicos.

Por su parte OCDE (2006) PISA (2006), además de mostrar los resultados por reactivo, recaba información sobre los factores contextuales de los estudiantes: entorno familiar, capital económico, social y cultural; aspectos de su vida y actitud hacia el aprendizaje, hábitos de vida en el entorno escolar y familiar; calidad de los recursos humanos y materiales de los centros escolares; contextos de aprendizaje institucionales de clase y apoyo de sus padres; estrategias de aprendizaje diversas, preferencias motivacionales y orientación hacia la consecución de fines, mecanismos cognitivos, estrategias de control de la acción, preferencias por tipos y situaciones de aprendizaje, los métodos de aprendizaje y las habilidades sociales necesarias para un aprendizaje de tipo cooperativo o competitivo; diversos aspectos sobre su disposición hacia las ciencias y las estrategias de aprendizaje y logros relacionados con su enseñanza. Además se ofrecen cuestionarios sobre disponibilidad, desenvolvimiento y contexto de aprendizaje de las TIC (en este aspecto en particular en 2003 se publicaron resultados con base en la siguiente pregunta: ¿están preparados los estudiantes para un mundo rico en tecnología?)

Otro cuestionario va dirigido a los papás para saber sobre las actividades de carácter científico realizadas por sus hijos, qué piensan sobre el papel que las escuelas les asignan, y el rol que la ciencia juega en los planes profesionales

de sus hijos, así como sobre la importancia de los conocimientos y habilidades científicas en el mercado laboral, además de su opinión acerca de las ciencias y el medio ambiente, los costos de los servicios educativos, y por último sobre su propia educación y categoría profesional.

PISA toma en cuenta algunos aspectos que las otras instituciones no consideran, sobre todo lo que se refiere al campo laboral y de las ciencias, pues parte de la población que evalúa se encuentra en una etapa que se considera propedéutica para el mundo del trabajo o para estudios profesionales. Sin embargo coincide con las otras en el contexto familiar, escolar, las TIC, los aspectos socioeconómicos. Es notable la acuciosidad con la que se indagan los aspectos personales que se refieren a las habilidades, motivaciones y predisposiciones para el estudio, el trabajo colaborativo y aptitudes para las ciencias. De PISA sólo se toman en cuenta aquellos aspectos que coinciden con los que proponen las otras instituciones antes reportados.

Como se ve, las instituciones que hacen investigación sobre la lectura, tienen interés por conocer lo que sucede en el contexto del lector para dar cuenta de los ambientes en los que se desarrollan las prácticas de lectura. Por consiguiente, se utilizó en esta investigación un cuestionario extenso, que se presenta en Anexo I, para saber algunas características que ayuden a conocer con más precisión a los 24 estudiantes elegidos como sujetos de la investigación con los siguientes apartados, contruidos a partir de los datos y esquemas que refieren las instituciones mencionadas y las adecuaciones realizadas para el caso presente (Backohff et al, 2006; Ávalos, Flores, et al, 2006; Mullis et al, 2006; y Martínez Rizo, 2005).

- I. Aspectos personales. Todos los cuestionarios contemplan una sección para caracterizar a los sujetos, en el instrumento empleado en este estudio se resaltan las diferencias de género y aspectos socioeconómicos y referencias escolares. Además, se agregaron en este apartado los aspectos de escolaridad familiar, que también se sugieren en los cuestionarios revidados.

- II. Trayectoria escolar. Contiene los aspectos relacionados al tránsito por las escuelas, previo al bachillerato.
- III. Prácticas familiares alrededor de la lectura. Las cuatro fuentes citadas, hacen referencia al contexto familiar, sin embargo, abundan en detalles muy particulares Mullis et al (2006). El apartado contempla preguntas sobre la familia, la influencia de la mamá en la lectura, los tipos de regalos que se prefieren, entre ellos ¿libros? Además, se pregunta ampliamente sobre la práctica lectora personal, agregando un aspecto central del cuestionario: estrategias de comprensión lectora utilizadas antes, durante y después de la lectura, tomadas de Gil García, Riggs y Cañizales (2001).
- IV. La escuela y la lectura. De las fuentes citadas, todas hacen referencia al contexto escolar, de ahí que se construyó este apartado con los datos que proporcionan, y se hicieron adecuaciones haciendo referencia a la enseñanza o no de estrategias de comprensión lectora.
- V. Prácticas de lectura y la Internet en la escuela. Excepto el INEE, las otras fuentes refieren como refuerzo de la lectura, el uso de las TIC, de ahí que se estructuró este apartado específico, con el propósito de conocer qué tanto es un medio utilizado para ampliar la práctica lectora, más que como otro tipo de uso. Este apartado se completa con algunas preguntas del apartado I.
- VI. La lectura y el tiempo libre. Las cuatro fuentes citadas hacen referencia explícita al tiempo libre, de ahí que se realizaron preguntas en este tenor.
- VII. Espacios de narrativa. El último apartado se construyó con la intención de rescatar alguna experiencia particular sobre la lectura, en dos aspectos: con referencia a los profesores, y alguna anécdota personal que quisiera contarse.

El cuestionario de trayectoria lectora, quedó conformado con 182 preguntas, en su mayoría de opción múltiple y que fueron sencillas de ser respondidas por cada uno de los 24 estudiantes.

III.4.1.2 Elección del texto para el ejercicio de comprensión lectora de textos expositivos

La evaluación de comprensión en este trabajo se hizo a partir de un solo texto, a pesar de que los estudios consultados evalúan la comprensión de dos, como se muestra por:

- Peredo et al (2004), utilizaron dos textos breves, tomados de bibliotecas escolares y afines a los temas del programa de tercero de secundaria;
- López y Rodríguez (2003), realizaron un ejercicio de evaluación con estudiantes de bachillerato utilizando dos textos expositivos con contenidos históricos, tomados de libros para estudiantes del nivel;
- PISA (2006), como ya se mencionó, utiliza diversos tipos de textos para evaluar: continuos (narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos-persuasivos, prescriptivos) y discontinuos (cuadros y gráficos, tablas y diagramas, mapas, formularios, anuncios), evaluación que no tiene el objetivo de evaluar el currículo sino competencias para la vida académica posterior o para el mundo del trabajo, y utiliza lectura sencilla o par de lecturas;
- College Board (2007), institución que ofrece diversos servicios de evaluación, entre otros los del nivel bachillerato como la PAA evalúa la capacidad para razonar, es decir, ordenar ideas para llegar a una conclusión a partir de premisas o acontecimientos previos, manipular información para producir una nueva sea en contextos verbales o numéricos; por lo que se refiere al razonamiento verbal, además de la complementación de oraciones, analogías y redacción, utiliza textos informativos en lectura sencilla para evaluar las habilidades básicas de lectura y par de lecturas para evaluar habilidades complejas de lectura;

Se decidió utilizar un solo texto expositivo para el ejercicio de comprensión porque el propósito fue buscar diferencias en el comportamiento lector con un texto simple y como resultado de un ejercicio más complejo en el piloteo, realizado con estudiantes de licenciatura a quienes la lectura de dos textos inicialmente elegidos resultaron de gran complejidad. Por otro lado, el propósito de esta investigación no fue ofrecer un instrumento de evaluación sino emplear

uno previamente elaborado, lo que llevó a elegir el texto de PISA “Siéntase bien en sus zapatos deportivos” (ver Anexo 2).

En conclusión, para el ejercicio de comprensión lectora, se decidió utilizar un texto expositivo de los que liberó PISA y que aparece publicado en *Pisa para docentes...* corriendo el riesgo de que algunos estudiantes ya conocieran este documento, pero con la seguridad de que el ejercicio está probado y permitiría evaluar las dimensiones que se consideran trascendentes para la vida académica y para el mundo del trabajo, como lo menciona PISA:

- a) recuperación de información específica,
- b) interpretación de textos y
- c) reflexión y evaluación de textos.

III.4.1.3 Puesta a prueba y ajuste de los instrumentos

Después de la construcción de los instrumentos mencionados, se hizo la aplicación de los mismos para probar el grado de dificultad en su llenado y hacer los ajustes necesarios. Se recurrió a dos grupos de estudiantes, uno de licenciatura para el ejercicio de comprensión y uno de bachillerato para la encuesta de trayectoria. La elección de los dos grupos responde a una situación práctica de disponibilidad de participación de otros sujetos no contemplados en el estudio final.

La encuesta de trayectoria lectora en su primera fase, tuvo una extensión de 189 preguntas divididas en ocho apartados: I. Aspectos personales, II. Trayectoria escolar, III. Prácticas familiares alrededor de la lectura, IV. La escuela y la lectura, V. Las prácticas de lectura y la Internet, VI. La lectura y el tiempo libre, VII. La lectura y mi entorno social, VIII. Dos espacios para narrativa. Fue muy ambiciosa. Sin embargo en el momento de la aplicación piloto, no causó dificultades mayores para ser respondida, una hora fue suficiente para hacerlo. Se aplicó a 8 alumnos del primer semestre: 4 mujeres y 4 hombres del turno matutino, 4 con promedios arriba de 90 y 4 de 70 aproximadamente, pues se aplicó en el segundo mes del semestre, cuando apenas se habían practicado los primeros exámenes parciales. El propósito fue

probar que los estudiantes entendieran todas y cada una de las preguntas, medir el tiempo de realización y analizar las respuestas para tomar decisiones analíticas definitivas para la investigación. En el análisis se utilizó el programa Excel, y del resultado se tomaron como categorías aquellas respuestas que resultaron más significativas entendidas como hallazgos.

Con los hallazgos parciales que resultaron en la fase de prueba, del análisis de los ocho apartados mencionados (Gómez y Carrasco, 2008), se pudo caracterizar a los estudiantes a partir de las prácticas generales reportadas por ellos, y desde ahí se revisó nuevamente el cuestionario original de trayectoria, y como se informó arriba, se depuró, se hicieron modificaciones en algunas preguntas, otras se reagruparon de manera diferentes y se agregaron nuevas porque así se consideró en el análisis. En el Anexo I se puede revisar la versión final que se aplicó a los 24 estudiantes que forman parte de la investigación.

En el Cuadro 1, se presentan los instrumentos que se aplicaron al grupo de estudiantes participantes y a partir de los cuales se obtuvo la información para el análisis de trayectorias y el ejercicio de la lectura de comprensión.

Instrumentos	Breve descripción	Ejes analíticos propuestos
Cuestionario de Trayectoria Lectora	182 preguntas, en su mayoría de opción múltiple organizadas en siete apartados para explorar las prácticas reportadas por los estudiantes.	I. Aspectos personales; II. Trayectoria escolar; III: Prácticas familiares; IV. La escuela y la lectura; V. Lectura, Internet y escuela; VI. Lectura y tiempo libre VII. Dos espacios de narrativa
Texto PISA: “Siéntase bien en sus zapatos deportivos”.	Texto expositivo de tres secciones y 8 párrafos.	
Cuestionario de comprensión	4 preguntas que combinan respuestas abiertas y cerradas.	Niveles de logro de comprensión: - Recuperación de información - Interpretación - Reflexión y evaluación

Cuadro 1. Enunciación de los instrumentos de obtención de información y su descripción.

III.4.1.4 Aplicación de los instrumentos

III.4.1.4.1 Encuesta de trayectoria

La encuesta incluye los siguientes rubros:

I. Aspectos personales o para conocerte mejor,

I.1 Tu entorno familiar

II. Trayectoria escolar

III. Prácticas familiares alrededor de la lectura

III.1 Yo y mi familia

III.2 Práctica lectora personal

III.3 Estrategias lectoras que reconozco cuando leo

IV. La escuela y la lectura

V. Las prácticas de lectura y la Internet en la escuela

VI. La lectura y el tiempo libre

VII. Dos espacios de narrativa, para que los estudiantes se expresen con más amplitud

La aplicación grupal se realizó en los dos turnos para facilitar la presencia de los 24 estudiantes participantes, y para los que no fue posible encontrar en una primera cita, se les buscó en otro momento para contestar el cuestionario y el ejercicio de lectura. El tiempo empleado fue de una hora tal y como estaba previsto.

III. 5 Ejes y categorías empleadas para el análisis

El último apartado de este capítulo corresponde a la presentación de los criterios con que se realizó el análisis de los datos investigados.

Desde una orientación cualitativa también se recogen datos a partir de instrumentos distintos y estos datos son interpretados en una estrategia de sistematización que inicia a partir de datos particulares que llevan a construir aseveraciones o proposiciones generales relacionadas con la comprensión de significados, supuestos, puntos de vista o perspectivas de los sujetos

investigados, a partir de cuestionarios u otro tipo de instrumentos abiertos y/o entrevistas minuciosas, estudios de observación participante (Erickson, 1992).

Este trabajo empleó recursos de los estudios cualitativos pero partió de construir ejes de análisis y reflexión asociados a la lectura que se representan en un cuadro de doble entrada en cuyo eje horizontal están las tres categorías básicas del análisis propuesto: Lectores, Textos y Entornos y en el vertical los rasgos o criterios, que también pueden ser vistos como categorías para abordar el análisis de procesos y evidencias lectoras por un lado y el reporte de estrategias y valoración lectora por otro. Estos puntos de referencia para el análisis se derivan de las preguntas de investigación y se presentan en el Cuadro 2.

Ejes de reflexión asociados a la lectura	Lectores	Textos	Entornos
Procesos formativos	Adquisición y desarrollo	Escolares	Prácticas sociales
Evidencias de lectura	Lecturas reportadas	Informativos	Uso de espacios de lectura disponibles
Estrategias empleadas	Antes, durante y después de la lectura	informativos	Que enseñan y promueven estrategias
Valoración social	Experiencias “exitosas”	“de moda”	Comunidades lectoras

Cuadro 2. Ejes de reflexión para el análisis de las respuestas de los cuestionarios.

Un lugar especial en el análisis se dio a la lectura con soporte electrónico. En el mundo contemporáneo, el lector moderno se enfrenta al reto de leer en distintos soportes y el cuestionario por ello pregunta sobre su uso, particularmente asociado a los procesos de aprendizaje en el ámbito escolar.

Se reconocerán, a partir de diversas preguntas del cuestionario, *Puntos de llegada o corte*. Se refiere a momentos definitivos que los investigados han concluido. A partir de ese momento se inicia otro aspecto de la trayectoria; sin embargo, ese indicador puede encontrarse en otro punto de confluencia por el significado que adquiere en otra perspectiva. Están asociados con las formas en las que se expresa la lectura como resultado y que asociamos a los libros y materiales que reportaron haber leído los sujetos, intentando hacer una caracterización de los acervos seleccionados y de las prácticas sociales que respaldan estas elecciones.

Las *regularidades*, como situaciones sostenidas en el tiempo, es otra de las líneas analíticas buscadas y expresadas en los instrumentos en las preguntas sobre presencias de materiales o bibliotecas que forman, o no, parte de los entornos, en prácticas asociadas a la adquisición y uso de los libros dentro y fuera de la escuela. En este punto interesaba de forma particular identificar si los sujetos elegidos, por grado escolar, trayectoria académica o sexo manifestaban algunas regularidades en su comportamiento lector que intentaremos destacar en los resultados.

Otro aspecto esencial que interesa considerar en torno a los ejes de reflexión propuestos es la *existencia de mediadores*, entendida como la actuación que realizan las personas, en el sentido de frenar o impulsar el encuentro con los libros (Carrasco, 2006). Además, los espacios que propician la lectura. El papel de la madre de forma particular fue analizado, pero también se dio cuenta de la actuación del padre, del docente y del papel que juegan los pares en esta tarea de acercar libros y lectura a otras personas y de favorecer prácticas que el sujeto, al recordar, valora como determinantes o al menos como prácticas que impactaron su trayectoria lectora.

Un eje de reflexión importante es el de los *Propósitos* de lectura, considerando que es fundamental establecerlos y emplearlos como guía de la actuación lectora. Se trata de preguntarnos para qué leemos. Algunos posibles para qué, tomados de Carrasco (2006):

- Leer para resolver un problema práctico
- Leer para informarse
- Leer para escribir
- Leer para comunicar un texto
- Leer para buscar información
- Leer para practicar la lectura en voz alta
- Leer para ser escuchado
- Leer para revisar un escrito propio
- Leer para reconocer los personajes de una obra
- Etc.

Se intentó pues identificar qué propósitos establecen los lectores, cuáles demandan los libros y cuáles sostienen los entornos.

Como los sujetos de estudio son los estudiantes de bachillerato, los datos disponibles de las pruebas de evaluación de la comprensión lectora permitieron también situar a los estudiantes participantes en el marco de los desempeños internacionales.

Este trabajo Intenta aportar algunas reflexiones sobre la lectura en el bachillerato, reconociendo los actores que participan, los entornos favorecedores y las exigencias programáticas que presentan una forma de abordar la lectura.

III. 6 Análisis curricular o la presencia de la lectura en documentos curriculares

Cuando se reportan los pobres desempeños de los lectores en materia de evaluación internacional de lectura, poco se dice sobre el contenido programático curricular en el bachillerato y, específicamente, sobre la presencia de la lectura.

El análisis de los documentos curriculares se hizo siguiendo cuatro preguntas analíticas, a fin de mostrar conexiones entre resultados en el ejercicio de comprensión, reporte de experiencias y prácticas de los lectores y planteamientos curriculares.

Se adoptaron para este trabajo las interrogantes planteadas por Carrasco (2007), en la que el autor de esta tesis, participó analizando, precisamente el currículo de bachillerato.

La primera pregunta referida a la discusión fue: ¿qué definición de LECTURA se identifica en los programas de Lengua Española y Literatura, en el Bachillerato General de la U de G?

La segunda pregunta, centrada en el sujeto lector se formuló de la siguiente manera: ¿cómo se caracteriza o define al LECTOR en los programas de Lengua Española y Literatura, en el Bachillerato General de la U de G?

Las preguntas referidas a los textos son dos:

- ¿Qué definición de TEXTO se expresa en los documentos curriculares?
- ¿Que diferencias se identifican entre texto informativo y texto literario?

Por último, resulta necesario formularse preguntas sobre el papel del mediador, y más específicamente del docente como mediador de lectura en su clase y en el entorno escolar. Para atender a esta preocupación la pregunta planteada es: ¿qué exigencias se plantean al docente MEDIADOR para favorecer encuentros entre textos y lectores?

III. 7 Presentación y análisis de los resultados

Los 24 casos estudiados ofrecieron la posibilidad de contrastar aspectos de las trayectorias lectoras de estudiantes de bachillerato y, para comparar estos datos. Dado que se analizaron respuestas a cuestionarios, se recurrió a su presentación en cuadros asignando a cada estudiante un número de identificación, siempre el mismo para todos los aspectos del análisis. De ninguna manera, se prevén los resultados como representativos de los estudiantes de bachillerato. Se trata pues de un ejercicio analítico que intenta mostrar algunas rutas de análisis que en el futuro puedan ser desarrolladas con nuevos estudios sobre el tema de la lectura en el bachillerato, es específico sobre las estrategias de comprensión lectora.

Anticipamos que lo ambicioso del trabajo de indagación y la longitud de los instrumentos que decidimos emplear, posibilitan múltiples maneras de presentar la información disponible, sin embargo el criterio que prevalecerá entre las decisiones posibles, será el que mayor impacto pedagógico pueda tener para quienes en el futuro se acerquen a este trabajo de investigación y para el autor de esta tesis, cuya responsabilidad docente y de gestión institucional, es precisamente la de atender al desarrollo de habilidades básicas para el estudio entre estudiantes de educación media superior.

Capítulo IV

Resultados y análisis

Introducción

En este Capítulo comparto los alcances y los pasos que se dieron en el trabajo de campo, además reseño cómo fueron trabajados los instrumentos: encuesta y ejercicio de comprensión, con el objetivo de hacer repetible la experiencia de aciertos y evitar los errores cometidos. Cada uno de los apartados del Capítulo servirá para precisar los detalles del trabajo.

Como apreciación general, he de mencionar que los resultados confirman lo que ya ha sido dicho y presentado en las diferentes evaluaciones de PISA 2000, 2003 y 2006, que los lectores de bachillerato, a pesar de haber pasado ya entre 13 y 14 años en la escuela, se han quedado con los primeros aprendizajes o los aprendizajes iniciales para hacerse lector, están alfabetizados y saben leer pero no siempre logran comprender lo que leen. El contexto escolar y social no ha sido suficiente para favorecer los procesos lectores. Como se mencionó en el capítulo teórico, la lectura es el resultado de un proceso social, y lo que este contexto proporciona a estos estudiantes, visto desde los recursos del estudio: ejercicio de comprensión lectora como evidencia de “logro” y cuestionario de trayectorias lectoras como recurso de indagación autoadministrada, es lo que mostramos en este trabajo.

IV.1 Lo planeado y lo logrado

Se planeó aplicar un ejercicio de lectura esperando encontrar diferencias en las respuestas entre estudiantes de los tres semestres estudiados. Las diferencias fueron inexistentes, el ejercicio de lectura aplicado resultó muy fácil de resolver para casi todos los estudiantes y la distribución de respuestas equivocadas no permite situar errores.

Lo que se logró obtener con la información ofrecida por los estudiantes a través de la encuesta, fue una gran cantidad y variedad de datos que nos permitió construir algunas interpretaciones de las que daremos cuenta en este capítulo, diferenciando las tendencias generales de las específicas de sujetos o tipos de sujetos. Las generales, permiten ofrecer algunas reflexiones que como educadores nos hacemos acerca de la lectura entre bachilleres y, los casos específicos, nos permiten identificar rasgos particulares de lectores que resultan difíciles de reconocer cuando los tenemos frente a nosotros como estudiantes, difíciles de reconocer sin situar todas sus respuestas con relación a y por oposición a las ofrecidas por el resto de los sujetos participantes.

Ofrecemos a continuación una respuesta breve a los cuatro objetivos de la investigación que serán explicadas con mayor detalle a lo largo del capítulo.

Planteamos a continuación como pregunta cada uno de los objetivos.

1. ¿Podemos describir cómo leen textos informativo-expositivos, los estudiantes de bachillerato?

Desde el ejercicio de comprensión elegido, no podemos hacerlo pero sí podemos ofrecer algunos indicios desde las respuestas contenidas en el cuestionario de trayectorias.

2. ¿Podemos mostrar, si la hay, evolución lectora de un semestre a otro: 1º, 3º y 5º, dependiendo del uso de estrategias y comprensión lograda del texto que se lee?

No podemos hacerlo con la prueba de comprensión elegida.

3. ¿Podemos describir las estrategias lectoras empleadas por los estudiantes de bachillerato ante la lectura de textos informativo-expositivos?

No podemos describir las estrategias empleadas en un acto de lectura particular, pero sí podemos dar cuenta de las estrategias reportadas a través de la encuesta de trayectoria y, más aún, las respuestas ofrecidas nos permiten

interrogarnos sobre las limitaciones del tradicional esquema de lectura, impulsado desde la escuela para la enseñanza y análisis de estrategias: antes, durante y después de la lectura.

4. ¿Podemos caracterizar las situaciones de lectura en estudiantes de bachillerato, a partir de los propósitos y de los textos que se les presentan?

Sí podemos ofrecer una caracterización a través de las respuestas de la encuesta de trayectorias. Resaltaremos el hallazgo de la inexistencia de propósitos lectores ofrecidos por la escuela y autodeterminados por cada lector, y la prioritaria presencia del texto literario en sus historias de lectura.

Los resultados de la elección metodológica adoptada, no arrojaron los datos esperados, pero sí ofrecen pistas para comprender los comportamientos de los lectores, para reconocer diferentes historias lectoras y para poner en duda algunas de las afirmaciones clásicas en educación y en los estudios de lectura, así como refrendar otras, como las relativas a la influencia en la escolaridad de los padres o al peso del promedio escolar, en el primer caso, y, en el segundo, las que establecen relación entre lectura y éxito escolar.

En este capítulo se presentan tres secciones de resultados, la primera con los resultados del análisis curricular realizado a partir de los ejes cómo se define lectura, lector, texto y mediador en el currículo de bachillerato general de la U de G. Esta información aparece en el apartado IV.2

En los apartados IV.3 a IV.6 se presentan los resultados de los reportes de lectura, entornos, materiales y prácticas de los sujetos participantes, reportes realizados a través de las preguntas contenidas en la encuesta de trayectorias.

IV. 2 La lectura en la propuesta curricular del bachillerato

IV.2.1 La formación de lectores en el currículo del bachillerato general

Un trabajo fundamental de docentes y directivos de educación media superior es conocer las propuestas programáticas. En esta sección se presenta el análisis de los programas de Lengua Española y Literatura del Bachillerato General de la U de G, como parte de las conclusiones de este ejercicio de investigación.

En el Cuadro 1 se presentan las preguntas que guían el ejercicio de análisis, tomando en consideración que se trata, como se dijo en el capítulo I, de tener la referencia de qué y como se enseña la lectura en estas asignaturas. Se busca dar a conocer qué dicen los programas, cómo están diseñados, qué elementos contemplan para el estudiante de bachillerato pueda desarrollar o reforzar las competencias o habilidades estratégicas que le hagan ser un lector que comprende lo que lee, reflexione, logre metas y desarrolle el conocimiento personal para que participe con eficacia en la sociedad a la que pertenece.

I. La <i>lectura</i>	II. El <i>texto</i>	III. El docente como <i>mediador</i>
¿Qué definición de LECTURA se identifica en los programas de Lengua Española y Literatura, en el Bachillerato General de la U de G?	¿Qué definición de TEXTO se expresa en los documentos curriculares? ¿Que diferencias se identifican entre texto informativo y texto literario?	¿Qué exigencias se plantean al DOCENTE MEDIADOR para favorecer encuentros entre textos y lectores?
Definición de lectura en el documento base, Villanueva et al. (1992). <i>Propuesta de Bachillerato Propedéutico</i> , U de G. <i>Capacidad de informarse con sentido crítico, comprensión de textos en las diferentes áreas de la ciencia y la cultura, la interpretación del discurso en relación a una época, a una sociedad y una cultura determinada.</i> (:16) Sistema de Educación Media Superior, U de G, (1992). <i>Presentación de los Programas de Lengua Española</i> : “...usar la lectura y la escritura como herramienta para la adquisición de	Villanueva et al. (1992). <i>Propuesta de Bachillerato Propedéutico</i> , U de G. El Plan de Estudios concibe el Dominio del Lenguaje En cuanto a su expresión oral o expresiva y escrita o simbólica, se les concibe como conformando dos realidades heterogéneas, diversas, pues sus elementos constituyentes son de índole diferente y obedecen a leyes propias por composición: la oral es libre, fácil y abundante, la escrita llena de obstáculos y difícil. Sistema de Educación Media Superior, U de G, (1992). <i>Presentación de los Programas de Literatura</i> . En lo que se refiere a la Literatura , se le concibe como parte del proceso de formación del conocimiento y dominio de la lengua materna, como máxima expresión de la herencia cultural, además de propiciar el desarrollo de la sensibilidad estético-literaria y el hábito de la lectura. (asociado a literatura) (Cánones, lo correcto, lo clásico...) Sistema de Educación Media Superior, U de G, (1992). <i>Presentación del programa de Lengua</i>	No hay definición explícita de docente como mediador entre texto y lector, aunque hay algunos aspectos que se acercan a esa función. Sistema de Educación Media Superior, U de G, (1992). <i>Presentación de los Programas de Lengua Española</i> . La práctica docente se concibe como la relación maestro-alumno en la que deben prevalecer actitudes democráticas y críticas que favorezcan aprendizajes creativos. El maestro es concebido como un coordinador de las actividades de grupo, y la clase como el espacio de intercambio entre los participantes. También, con la supervisión y

I. La <i>lectura</i>	II. El <i>texto</i>	III. El docente como <i>mediador</i>
<p>conocimientos dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual. (:1)</p> <p>“...se propiciará en el alumno el dominio de la Lengua Española que le permita expresarse con claridad en forma oral y escrita, así como la capacidad de acceder a la información.” <i>Idem</i>, p. 1</p> <p>“Debido a que la lengua española es el vaso comunicante con el saber humano y el elemento indispensable para adquirir y crear conocimientos...” <i>Idem</i>, p. 1</p> <p>“El vínculo más fuerte y directo de la Lengua Española dentro del mapa curricular del Bachillerato, lo tiene con las asignaturas de Literatura I y Literatura II, en quinto y sexto semestre. En <i>el arte de la literatura, la lengua alcanza el mayor grado de expresión</i>, porque no sólo significa conocimientos, sino que, además, <i>expresa sentimientos, sueños, ambiciones</i> y muestra al ser humano en su totalidad.” <i>Ibid</i>, p. 2</p> <p>Sistema de Educación Media Superior. (1998). <i>Lengua Española I</i>. Presentación</p> <p>“...se aspira a que las habilidades para una correcta lectura, no estén dissociadas ni ajenas al desarrollo de las habilidades requeridas para adquirir una redacción eficaz.” <i>Ibid</i>, p. 2</p>	<p><i>Española III.</i></p> <p>La primera Unidad, El texto científico, responde a la necesidad que se tiene en el Bachillerato de apoyar a los estudiantes con estrategias que les permitan la adquisición de herramientas para la comprensión de textos con estas características. Tiene una función didáctica al seleccionar materiales que tengan relación con las áreas del conocimiento que se estudian en el Bachillerato General. Actividad básica: lectura de fragmentos de obras de ciencia y tecnología. Se considera que el análisis de fondo lo ayudará a identificar las ideas principales, con lo que se mejorarán los aprendizajes, y que se adquiera la capacidad necesaria para elaborar sus propias notas de estudio, resúmenes y cuadros sinópticos, entre otros.</p> <p>La segunda Unidad, el texto periodístico, nos llevará a explicar al estudiante la importancia de los medios de comunicación escrita y su influencia dentro del contexto cultural y social, con la intención de que desarrolle su capacidad de análisis y síntesis y que al mismo tiempo ayude a generar una actitud crítica y reflexiva. Se trata de que el alumno conozca y se familiarice con un medio de comunicación que, al menos entre jóvenes, ha sido completamente desplazado por la televisión. Esto ayudará a que el alumno comprenda la importancia de la comunicación escrita y su influencia en la sociedad.</p> <p>En la tercera Unidad, por medio del texto literario se acerca al estudiante a la literatura a través de la lectura y el análisis de textos que permitan desarrollar su gusto por este arte, como preparación para las asignaturas de Literatura I y II, que cursarán en los 5º y 6º semestres.</p> <p>Se propone el estudio de textos breves, como la fábula, leyenda, el cuento y pequeños poemas y obras de teatro, que puedan despertar el gusto por la literatura. Como apoyo, se sugiere seleccionar textos amenos y cercanos al estudiante, tanto en el tiempo como en el espacio.</p> <p>Objetivos generales (de <i>Lengua Española III</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lograr que el alumno comprenda que el uso adecuado de la lengua le permitirá el acceso a todas las áreas del conocimiento humano. • Aplicará los recursos de la lengua española como apoyo para la comprensión y redacción de textos. • Manejará las técnicas de lectura en la comprensión de textos científicos, periodísticos y literarios, así como algunos documentos que se crean pertinentes en cada Academia. • Propiciar que los alumnos adquieran las 	<p>coordinación del profesor se realizarán lecturas de textos, procurando identificar el significado de todas las palabras para lograr comprensión global del mismo. Esto le ayudará a elaborar sus propios apuntes en las demás asignaturas. (p. 2)</p> <p>- Realizar una reunión con los profesores de las Academias antes de iniciar el curso para hacer el plan de trabajo; definir las estrategias pertinentes para su implementación y desarrollo, así como el calendario de reuniones de las academias en que serán evaluadas las experiencias y los avances programáticos; asimismo, los docentes deberán elaborar el material de apoyo. (p.2)</p> <p>Sistema de Educación Media Superior. (1998). <i>Presentación de los programas de Literatura</i>.</p> <p>LITERATURA</p> <p>Justificación</p> <p>Es importante que el profesor estimule al estudiante a opinar, a emitir sus propios juicios y puntos de vista, lo cual, además de contribuir a despertar la creatividad estudiantil, fomentará el pensamiento crítico y la reflexión creativa. El profesor debe concebirse como un facilitador de los aprendizajes; como un orientador que apoya y dirige a los estudiantes en su tránsito por los programas y en todas las etapas de su aprendizaje. Es necesario que todas las actividades y los productos de aprendizaje exigidos al alumno sean resultado de un trabajo conjunto entre éstos y el profesor, por lo que se requiere que sea muy</p>

I. La <i>lectura</i>	II. El <i>texto</i>	III. El docente como <i>mediador</i>
	<p>herramientas necesarias para el análisis de textos.</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno desarrollará habilidades para analizar textos literarios mediante diversas vías y procedimientos. • El educando aprenderá a emitir sus propios juicios y valoraciones personales sobre el texto literario, con lo que desarrollará su independencia cognoscitiva y una actitud crítica sobre la obra. <p>Sistema de Educación Media Superior. (1998). <i>Presentación de los programas de Literatura</i>.</p> <p>LITERATURA</p> <p>“...la lectura de las obras literarias debe convertirse en una actividad crítica y creadora, pues sólo de esa forma puede contribuir al desarrollo integral del bachiller, al convertirse en un soporte indiscutible para la adquisición de habilidades, consolidación de valores y formación de actitudes valiosas para su vida académica, profesional y social.”</p> <p>“En la literatura el lenguaje no es un simple instrumento supeditado a algo ajeno a sí mismo. Aun cuando pueda afirmarse que el texto literario es un canal a través del cual se expresa, manifiesta o comunica un sentimiento, emoción, o una particular concepción del mundo, no cabe la menor duda que ese algo (asunto o tema) que se comunica no existe con independencia del lenguaje mismo; el lenguaje lo configura y le da vida, en otras palabras, no puede haber un qué literario (tema, contenido, etc.) independiente de un cómo, de una forma que le da realidad. Esto significa que es en su función estética o literaria donde se presenta de forma más nítida la finalidad significativa del lenguaje, pues toda obra literaria no es otra cosa que creación de significados. Esto es más palpable por el hecho de que en la literatura, el lenguaje no está condicionado por elementos de distinta naturaleza a la suya propia, y por lo tanto, no encuentra límites a su capacidad creadora.” (pp. 2-3)</p>	<p><i>claro y preciso en sus orientaciones metodológicas; si el estudiante necesita hacer una investigación bibliográfica, exponer una clase o presentar un trabajo por escrito, ya sea una ficha de lectura, un resumen, un análisis, un ensayo, o cualquier otro, el profesor tiene la obligación de orientarlo y darle las indicaciones precisas y necesarias para elaborar y presentar este tipo de trabajos, y después de revisarlos hacer las sugerencias necesarias y evaluarlo con objetividad.</i> (p. 4)</p> <p>Sistema de Educación Media Superior. (1998). <i>Presentación de los programas de Literatura</i>.</p> <p>LITERATURA II</p> <p>Otra recomendación va dirigida al especial cuidado que se tendrá en seleccionar los textos siempre de acuerdo a la madurez del alumno con el fin de que éste obtenga un verdadero placer estético y desarrollo intelectual, pues algunos de los títulos aquí señalados representan una auténtica complejidad estilística, que implicaría un reto insuperable para ciertos alumnos. (p. 4)</p>

Cuadro 1. Preguntas guía para analizar el currículo de bachillerato referido a: lectura, lector, texto, mediador.

IV.2.1.1 La lectura

En la columna I, en los programas de Lengua Española y Literatura, no se encuentra una definición explícita de lectura, cada docente y cada usuario de los programas, podrá o no tener un concepto y, en consecuencia, el uso que haga de ella, será arbitrario en el mejor de los casos. Se explicó en el capítulo

Il de esta tesis la exigencia de construcción de significados o la comprensión de lo que se lee, como resultado de una activa participación del lector orientada por un propósito de lectura, esta preocupación no se explica en la única definición de lectura que se encuentra en el *Documento base del Bachillerato General* de (1992)

Capacidad de informarse con sentido crítico, comprensión de textos en las diferentes áreas de la ciencia y la cultura, la interpretación del discurso en relación a una época, a una sociedad y una cultura determinada. (:16)

Informarse, comprender textos e interpretar discursos son los tres propósitos formativos contenidos en esta definición que responden a preocupaciones pedagógicas con influencias de los desarrollos contemporáneos, el análisis del discurso, pero para las que resulta del todo insuficiente la sola enunciación.

Si atendemos a la socialización de la información, debemos además decir que este documento no circula entre todos los docentes por lo que quien no lo localice, como sucede comúnmente, no podrá conocer cuál es la definición del término que rige el uso de una competencia básica para el aprendizaje y para la vida.

Esta definición contiene vocabulario de una perspectiva centrada en el lector, “crítico” o el de la lectura crítica, en la línea de Cassany (2004) y “discurso” para referir a textos, aludiendo, a los discursos disciplinarios pero, se insiste, la sola enunciación no aporta argumentación y menos aún desarrolla estrategias pedagógicas en consecuencia ya que dejan de lado la multideterminación del hecho lector: como proceso, como actividad, como resultado.

También vale precisar que al mencionar en el programa la formación y el desarrollo de una actitud crítica, se la asocia al texto literario mayoritariamente, en algunos casos al texto periodístico pero no se encuentra asociación al texto científico dando así sustancia a la enunciación de los *discursos* en las definiciones programáticas.

Ahora bien, a qué se asocia semánticamente la lectura, el primer concepto asociado en los programas es declararla como una “*herramienta* para la adquisición de conocimientos”. Este concepto se asocia a la primera parte de la definición: *informarse con sentido crítico*. Lo que agrega es precisamente la perspectiva crítica que se expuso en el párrafo anterior.

Uno de los párrafos menciona otra utilidad de la lengua, pero no de la lectura: “indispensable para *adquirir y crear conocimientos*”. Esta preocupación también se ve expresada en la definición cuando se propone *comprender* textos en las diferentes áreas de la ciencia y la cultura, es decir, abordar el reto de la lectura disciplinaria, reconocer y saber leer textos de diferentes disciplinas, saber leer textos informativos, justamente la preocupación que guió este trabajo de tesis. Otro aspecto que se resalta en la primera columna del Cuadro 1 es el uso del término *dominio* de la Lengua Española. Se puede asociar este término al dominio de la lengua culta, al dominio de los estándares que se piden en el manejo de un idioma. Se trata de la Lengua Española propuesta por cánones literarios o se trata del uso del español con propósitos académicos. Al parecer, este dominio se asocia al conocimiento de la literatura clásica.

El tópico que enseguida se desarrolla, desde luego de la Lengua no de la lectura exclusivamente, se refiere a los aspectos estéticos, en el sentido de que es éste precisamente el fin de uso de la lengua, se privilegia lo artístico y parece así haber una contradicción con la parte enunciada en la definición sobre discursos. Hay que agregar que aquí el énfasis se coloca en el texto, el texto literario, los discursos disciplinarios y se prioriza el resultado de su apropiación de las convenciones establecidas.

El último párrafo del tema lectura, se puede entender que al mencionarla sin definirla se la piensa como un dominio adquirido en el sentido de lo correcto, de la lengua culta, de lo eficaz, un aspecto enfrentado a lo funcional de Educación Básica. Además, en todo el resto de la presentación del programa de Lengua Española I, a veces se habla de la lectura como una actividad prioritaria y también en otros programas curriculares del Bachillerato, pero sólo como una actividad que debe utilizarse como herramienta ya dominada que ayuda a los

estudiantes a desarrollar la comprensión del significado y las ideas que se expresan en un texto (el alumno leerá... y hará un resumen; leer en equipo y hacer una presentación; lectura individual y luego compartir...). Se habla de la lectura como recurso que proporciona elementos para adquirir las habilidades necesarias para redacción, como si se tratara de una consecuencia natural, como si mágicamente se lograra lo que comúnmente se ha dicho: “si sabes leer, debes saber escribir”.

IV.2.1.2 El texto

En la columna II tampoco hay definición explícita de texto, ni de texto informativo, ni de texto literario. Se pensaría que en este semestre, por abordarse el tema específico de diversos tipos de textos, porque así está planteado en el programa curricular, debiera estar tratado el concepto con profusión, pero no es así.

Algunos términos que conviene comentar son: *dominio de lenguaje, texto científico, texto periodístico, texto literario*. Se trata de contenidos programáticos, de conceptos asociados al estudio de la comprensión lectora pero, desafortunadamente se trata también en los programas de meras enunciaciones o de términos pobremente presentados ya que el programa da un peso mayor a la literatura.

Profusamente se menciona la práctica lectora de textos literarios para conocerlos, analizarlos, criticarlos, tomar una postura ante ellos, lograr desarrollar un lenguaje rico, culto, abundante. Se recomienda analizar obras específicas. Todo esto contemplado como materia de estudio. También se hace mención de provocar la creatividad creadora a partir de los autores leídos.

Por lo que se refiere al texto literario, vuelve a insistirse se nuevo en el sentido de lo culto, la herencia cultural, la sensibilidad estético literaria. Se menciona pues el texto literario como algo que debe saberse, no el aspecto transaccional que refiere Rosenblatt (2002).

Al hablar de dominio del lenguaje, se menciona de nuevo: *herramienta que permite...*, y también se hace una reflexión epistemológica de la expresión oral y escrita: lo oral es lo expresivo y lo escrito es lo simbólico, lo oral es libre, fácil, abundante, lo escrito está lleno de obstáculos y es difícil, sin embargo se puede aquí afirmar lo que dice Goodman (2006): “el sentido que se le da a un texto no depende tanto de los signos que tenga el papel como del sentido que el lector aporte a él” (: 17).

Sobre el texto científico sí hay una referencia a utilizarlo para aprender, es necesario reconocerlo como aspecto de formación hacia el futuro, elemento previo a la universidad. Todo lo que refiere el programa, va encaminado al uso de las estrategias que reconozcan estos textos, aunque no se menciona ningún ejercicio de modelación de ellas. Pero otro aspecto que es peculiar de los textos científicos como informativos que son, no se aborda en ningún momento el aspecto de la forma o estructura de construcción del texto, elemento esencial estratégico de su conformación en relación con la lectura.

En cuanto al texto periodístico, hay una tendencia al uso de él como medio de comunicación, como un ejercicio sociocultural, que ayude a ejercer ciudadanía. El programa curricular abunda en los aspectos sociológicos que están detrás de este texto. También se propone que este género provoque el ejercicio de la escritura a partir de los modelos periodísticos. Sin embargo, no se propone alguna estrategia específica para abordar la lectura de este género. Se menciona el aspecto de fundamentar su opinión pero no descubrir los aspectos argumentativos en su construcción.

Por lo que se refiere a los objetivos que se plantean en el programa de Lengua Española III, al mencionar las técnicas de comprensión no especifica qué son y cuáles, además de que los géneros se convierten en contenidos de estudio más que en experiencias de lectura.

Por último, en la Justificación de los Géneros literarios se menciona que lo peculiar del texto literario es su lenguaje y por tanto la finalidad última es la recreación estética. Sin embargo, no se proporcionan los elementos

estratégicos para acercarse a él de manera transaccional, para formar lectores que lean textos desde una perspectiva estética, como lo propone Rossenblat (2004), queda entonces reducido a una exhortación, a un deseo que termina convirtiéndose en un contenido temático escolar, es decir, se logra que los estudiantes reciten que lo importante es asegurar con la lectura la recreación estética pero no se les ofrecen oportunidades y retos para vivir la experiencia de lectura literaria, para ser sujetos que recrean estéticamente la lectura.

IV.2.1.3 El docente como mediador

Hay que decir también que no se encontró en ningún texto la definición del docente como mediador entre texto y lector. Por analogía se infieren algunos aspectos que lo identifican, más en el sentido de conducción de la enseñanza que en el de promotor de lectura.

Veamos más detenidamente algunos aspectos:

- Buscar que actividades y productos sean resultado de un trabajo conjunto entre estudiantes y profesor,
- el profesor tiene la obligación de orientarlo y darle las indicaciones precisas y necesarias para elaborar y presentar de forma oral o escrita distintos productos escolares,
- el profesor debe revisar los trabajos y actividades para hacer las sugerencias necesarias y evaluar con objetividad,
- entre los productos escolares asociados a la lectura que se mencionan están: ficha de lectura, resumen, ensayo y análisis, sin explicar si es de contenido o temático o de problemas.

¿Qué se identifica detrás de estas afirmaciones de la cita resaltada en la tercera columna del Cuadro 1? ¿Qué relación se puede hacer entre esta demanda hecha al docente y su potencial trabajo como mediador de lectura?

Trabajar conjuntamente puede ser una forma de disfrazar la responsabilidad del enseñante para convertirlo en un acompañante, sin embargo se matiza al explicitar la obligación de orientar, revisar y evaluar. El mediador de lectura orienta presentando los propósitos de la lectura, actividad que los estudiantes

reportaron que en la escuela no se hace y que ellos no han aprendido a hacer eso como guía para leer. Orienta al presentar las características discursivas de las distintas disciplinas que en el programa se enuncia como qué, sin ofrecer los cómo. Revisa y evalúa lo que se hace como un recurso de automonitoreo de aprendizajes, como una estrategia para aprender a determinar si se avanza en lo deseado. Orienta, si enseña estrategias de lectura.

Deben prevalecer actitudes que favorezcan el aprendizaje; debe ser un guía de aprendizaje de vocabularios, aunque no se le mencione como una cuestión estratégica.

La mayor parte de los aspectos que se mencionan en este apartado, refieren al docente como un administrador: de tiempos, de ejercicios, del programa, de trabajo colegiado, en un controlador, no se habla de él como un formador de lectores.

El texto que aparece en la última columna, sobre la justificación de los programas de Literatura, es la indicación más cercana a lo que debe hacer el docente con respecto a la lectura, aunque la dificultad que resulta de estas actividades está truncada por la cantidad de alumnos que se concentran en cada grupo de esos semestres.

Las últimas recomendaciones al docente, sobre su función de guía seleccionador de textos puede recaer en la simplificación de clasificador de los textos en contra de las lecturas que libremente puedan elegir los estudiantes, por tanto se puede caer más en la forma de los textos que en los contenidos, y no tanto enseñar a leer sino en la complejidad aprender lo formal, lo normativo, lo estilístico más que recursos de lectura.

IV.2.1.4 ¿Qué dice sobre el lector?

¿Cómo se caracteriza o define al LECTOR en los programas de Lengua Española y Literatura, en el Bachillerato General de la U de G? En ningún documento, sea de contenidos programáticos, de orientación o de referencia

normativa, se hace una definición de lector. No existe en el ámbito curricular un planteamiento explícito sobre quién es el sujeto al que se dirigen las acciones pedagógicas, sobre el sujeto de aprendizaje como lector.

Frente a la ausencia de definiciones explícitas de lectura, se presenta lo que los documentos curriculares dicen del sujeto que aprende, del alumno. En este sentido los contenidos son extensos, por lo mismo sólo se presentará una síntesis de quién es el alumno en el Bachillerato de la Universidad de Guadalajara.

El *Documento base* dice entre sus fines: formar al ser humano, educar para la vida, identificar al individuo con su especie y promover y desarrollar sus capacidades y habilidades que le permitan descubrir sus potenciales creativos y su capacidad de ir más allá de su propia actividad.

El aprendizaje se concibe como un proceso de asimilación-acomodación (mirada psicogenética: constructivismo entendido como...), y por lo tanto como un proceso complejo que modifica las estructuras de la personalidad, y se pretende que a través de él el alumno comprenda, estructure y transforme su realidad (perspectiva constructivista).

Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo de Piaget, tomando como referencia los cuatro periodos en que divide este proceso, el alumno de bachillerato se encontraría en el cuarto nivel: inteligencia operatoria formal (11 a 15 años), periodo en el que alcanza el equilibrio y total desarrollo de las estructuras cognitivas y que conduce a la lógica adulta del plenitud del desarrollo de la inteligencia, es el periodo en que elabora proposiciones de las que puede extraer conclusiones, implicaciones, disyunciones, etc.

Al hacer referencia en el capítulo II sobre el estudiante de bachillerato Zubiría Remy (2004) coincide con estos aspectos sobre el estudiante de bachillerato.

Por último, en esta analogía de lector se menciona entre los fines de bachillerato que debe desarrollar el alumno la capacidad de comunicación oral

y escrita, y como egresado del nivel deberá tener dominio de la Lengua Española que le permita una expresión con claridad en forma oral y escrita, así como la capacidad de acceder a la información. Además, poseerá la sensibilidad para apreciar las obras literarias y las demás expresiones artísticas y culturales. Estos aspectos ya fueron mencionados en el apartado de la lectura, pero ahora se refieren al lector.

Los documentos curriculares no son una guía de trabajo para el docente en materia de formación de lectores, de suerte que debe acortarse la distancia entre la enunciación de propósitos deseables y la formulación de propuestas didácticas que muestren a los profesores de bachillerato cómo proceder en materia de formación de lectores de textos informativos, en materia de lectura de discursos asociados a las distintas disciplinas.

IV.3 Sujetos participantes

La primera caracterización de los estudiantes está dada por 4 rasgos: grado al que asisten, género, y desempeño estudiantil reflejado en su promedio escolar. En el Cuadro 2 se ubican los números asignados a los 24 sujetos participantes, con la finalidad de referirnos a cada uno a lo largo de la presentación de los resultados de este estudio.

Estudiantes/escolaridad	1º semestre	3º semestre	5º semestre	Total
Hombres alto promedio escolar	2, 13	5, 18	10, 22	6
Hombres bajo promedio escolar	4, 15	8, 20	12, 24	6
Mujeres alto promedio escolar	1, 14	6, 17	9, 21	6
Mujeres bajo promedio escolar	3, 16	7, 19	11, 23	6

Cuadro 2. Estudiantes participantes por promedio escolar, semestre y género.

La edad promedio de los participantes es de 16.1 años; 12 mujeres y 12 hombres, la mitad de cada grupo con calificaciones superiores a 90 y la otra mitad con calificaciones por debajo de 70.

Respecto a las trayectorias escolares de los sujetos participantes, en el Cuadro 3 se muestra que no todos los estudiantes cursaron preescolar, pero más de alto promedio lo hicieron. También se observa que, frente al crecimiento de la demanda educativa de educación secundaria, más de la mitad de estudiantes cursaron este nivel escolar en escuelas vespertinas y dos terceras partes de la población total estudiada, cursaron también la primaria en turno vespertino.

Trayectoria escolar	General	1º sem.	3º sem.	5º sem.	Alto promedio	Bajo promedio
19. Cursó preescolar	21 de 24	7 de 8	7 de 8	7 de 8	11 de 12	10 de 12
21. Curso la primaria en turno vespertino	17	6	6	5	8	9
23. Cursó la secundaria en turno vespertino	14	5	5	4	7	7
25. Cursó la secundaria técnica	11	4	4	3	7	4

Cuadro 3. Indicadores de trayectoria escolar de estudiantes participantes.

La secundaria técnica fue la opción formativa para el 46% de los estudiantes investigados y un menor porcentaje de estudiantes con bajo promedio participó de esta modalidad. Este dato, aunque debe estudiarse con mayor profundidad, nos hace suponer que esta modalidad puede estar ofreciendo mejores oportunidades de aprendizaje que la secundaria general.

IV.3.1 ¿Quiénes son los padres de los sujetos participantes?

Por su grado de escolaridad podemos decir que los padres de los estudiantes lograron distintos niveles escolares. Más padres de los estudiantes que madres tienen licenciatura terminada. Las madres de los sujetos 6 y 18, ambos con alto promedio, tienen sólo estudios de primaria y los hijos de dos padres con posgrado no son estudiantes de alto promedio.

Sin ser datos representativos, lo que estos datos nos muestran en el Cuadro 4 es que la escolaridad de la madre es equivalente o menor que la de los padres y que el alto promedio de algunos estudiantes es independiente de la escolaridad de la madre.

Escolaridad en la familia	16. Padre General	17. Madre General	Padres alto promedio	Madres alto promedio
Primaria incompleta		4		8
Primaria terminada	8	4		8
Secundaria incompleta	4	8	8	
Secundaria terminada	17	25	17	25
Bachillerato incompleto		4		8
Bachillerato terminado	8	13	8	8
Carrera técnica incompleta	4	4	8	8
Carrera técnica terminada	13	17	17	17
11. Licenciatura terminada	38	13	42	17
12. Posgrado	4	4		
No contestó	4	4		
Totales	100	100	100	99
Número Absoluto al que hace referencia Totales	24	24	12	12

Cuadro 4. Escolaridad de los padres de los estudiantes de bachillerato. Respuestas en porcentajes.

Por sus prácticas asociadas a la lectura podemos identificar algunas tendencias generales y algunas específicas, de estas últimas sobresalen que cursaron carreras técnicas los padres de los dos estudiantes que reportaron que ni su padre, ni su madre les leyeron cuando eran pequeños. Frente a estos casos, sobresale el de uno de los estudiantes de alto promedio cuyos padres sólo cuentan con la educación básica, la madre con la primaria terminada y el padre la secundaria.

IV. 4 Resultados del ejercicio de comprensión

Aunque los sujetos fueron elegidos por su trayectoria escolar expresada en el promedio, los resultados del ejercicio de comprensión aplicada no muestran coincidencias con el promedio, ya que sujetos con alto y bajo promedio respondieron correctamente a todas las preguntas de la prueba como se muestra en el Cuadro 5.

Sexo/Promedio	Sujetos Bajo Promedio	Sujetos Alto Promedio	Total	%
Hombres	8, 12, 15, 20	2, 10, 13, 18	8 hombres	33
Mujeres	7, 23	1, 9, 14, 17, 21	7 mujeres	29
TOTAL	6 estudiantes de bajo promedio	9 estudiantes de bajo promedio	15 estudiantes	62

Cuadro 5. Sujetos que respondieron correctamente la prueba de comprensión.

Las respuestas correctas a las preguntas y las respuestas correctas ofrecidas por la prueba PISA fueron las siguientes:

1. ¿Qué es lo que pretende mostrar el autor en este texto?

d) Que es muy importante para los jóvenes deportistas usar buen calzado deportivo.

Proceso que evalúa: *Interpretación de textos*

Nivel de desempeño: 1

Respuesta correcta: d)

2. De acuerdo con el artículo, ¿por qué los zapatos deportivos no deben ser demasiado rígidos?

Proceso que evalúa: *Recuperación de información*

Nivel de desempeño: 1

Criterios de calificación:

Bien: Respuestas que se refieren a la *restricción del movimiento*

Mal: Respuestas que muestran una *comprensión inadecuada* del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Respuestas que son *insuficientes o vagas*.

3. Una parte del artículo dice: “Un buen zapato deportivo debe considerar cuatro criterios”. ¿Cuáles son estos criterios?

Proceso que evalúa: *Recuperación de información*

Nivel de desempeño: 1

Criterios de calificación:

Bien: Respuestas que se refieren a los cuatro criterios *en cursiva* del texto. Cada referencia pues ser una cita directa, una paráfrasis o una elaboración del criterio. Los criterios pueden aparecer en cualquier orden. Los cuatro criterios son:

- 1) Proporcionar protección externa.
- 2) Dar soporte al pie.
- 3) Proporcionar estabilidad.
- 4) Amortiguar impactos

Mal: otras respuestas

4. Mira la siguiente oración ubicada casi al final del artículo. A continuación se presenta en dos partes:

(Primera parte)

“Para prevenir molestias pequeñas pero dolorosas tales como ampollas o rajaduras de la piel o pie de atleta (infección de hongos)...”

(Segunda parte)

“... el zapato debe permitir la evaporación de la transpiración y debe evitar que la humedad exterior lo penetre.”

¿Cuál es la relación entre la primera y segunda parte de la oración?

La segunda parte:

d) Da la solución al problema descrito en la primera parte.

Proceso que evalúa: *Reflexión y evaluación*

Nivel: 1

Respuesta correcta: d)

Preguntas	% Total aciertos	% aciertos Sujetos Bajo Promedio	% aciertos Sujetos Alto Promedio	% aciertos hombres	% aciertos mujeres	1º %	3º %	5º %
1	75	67	83	83	67	88	63	75
2	83	67	100	92	75	73	88	100
3	75	75	75	67	83	63	100	100
4	92	92	92	92	92	88	88	100

Cuadro 6. Porcentaje de aciertos en el ejercicio de comprensión.

Las cuatro preguntas, Cuadro 6, del ejercicio de comprensión tuvieron un porcentaje alto de aciertos y más estudiantes de 3er semestre tuvieron mayor número de desaciertos, respecto a los de los otros grados. Este hallazgo permite contestar negativamente a una de las preguntas planteadas en este estudio: ¿Hay diferencia en la forma de leer entre los estudiantes que inician y los que avanzan de semestre? Respecto a este ejercicio de comprensión no se muestran diferencias entre grados, es decir, los estudiantes de quinto semestre cometen el mismo tipo de errores que los de primero; lo que sí se muestra, sin embargo, es que más estudiantes de bajo promedio y las mujeres participantes cometen más errores que los estudiantes de alto promedio en las preguntas 1 y 2. Es importante hacer notar que la pregunta 1 exige interpretar el texto y ello causa dificultad para una tercera parte de los estudiantes en México, según datos reportados por la OCDE, y ello se confirma entre los estudiantes de esta investigación.

La pregunta 2 exige inferir una cualidad a partir de los datos ofrecidos en el texto, por lo que la recuperación de información no es literal sino interpretativa, y esta situación causa problemas a los estudiantes de bajo promedio y a los de primer semestre. Esto nos lleva a suponer que la escuela sí puede estar incidiendo favorablemente en el desarrollo de estrategias de lectura.

La pregunta 3 exige recuperar información y los errores consisten en no recuperar toda la información demandada o redundar con explicaciones adicionales a la respuesta. Este tipo de errores son mayormente cometidos por los estudiantes del primer semestre.

En la pregunta 4 que exige reflexión y valoración del texto los estudiantes de la U de G tienen más aciertos que los del promedio OCDE y mexicano.

Veamos ahora, Cuadro 7, la diferencia general de comportamiento entre estudiantes de este estudio y los de las evaluaciones de la OCDE. Se puede inferir que hacer una interpretación de textos de nivel 1, como es el texto “Siéntase bien en sus zapatos deportivos” sigue siendo un ejercicio complejo para una tercera parte de los estudiantes mexicanos y un 20% de los estudiantes de este estudio.

Preguntas	Promedio OCDE	Promedio México	Promedio sujetos estudiados U de G
1	80.3	72.5	75
2	73.4	61.8	87
3	78.5	79.7	87
4	74.3	72.3	92

Cuadro 7. Promedios comparativos en la prueba OCDE-U de G. Respuestas en porcentajes.

Ahora bien, si se analizan las diferencias para contestar a la pregunta planteada sobre las diferencias entre estudiantes e intentar explicar ¿en qué consisten esas diferencias?, dado que no podremos contestar a esta pregunta desde las repuestas de la prueba, la responderemos desde las interrogantes de la encuesta.

La última pregunta planteada, a la luz de los resultados obtenidos, resulta difícil de contestar ¿qué explica estas diferencias? Dado que el ejercicio tuvo un alto porcentaje de respuestas correctas, centraremos el análisis de los resultados de la investigación en presentar casos individuales de sujetos a lo largo de este capítulo.

IV.5 Elementos identificados para explicar la lectura de los participantes

En el capítulo 2 de esta tesis se afirma que, para tratar de informar sobre la lectura, debe darse cuenta de los elementos que están implicados en ella, a continuación recurriremos a la información colectada en ejes analíticos elaborados a partir de lo expresado en dicho capítulo.

IV.5.1 Expresión de la lectura: acto de leer, acción(es), práctica(s), resultados

Una evidencia reconocida de la lectura realizada es el número de libros leídos, en el Cuadro 8, se muestran los libros leídos reportados por los sujetos participantes en este estudio. La mitad de los estudiantes, el 54% (13) reporta haber leído entre 3 y 6 libros, sin embargo, cuando se observan estos datos por grado escolar, pudiéramos inferir que el aumento de libros leídos es mayor en los semestres más avanzados de la preparatoria, dato que se asocia con el obtenido sobre el inicio de los estudiantes como lectores, precisamente en este nivel y que se observa en la pregunta 101 en la que reportan la edad en la que leyeron un primer libro.

Afirmaciones valoradas e información ofrecida	General	1º sem.	3º sem.	5º sem.	Alto promedio	Bajo promedio
He leído 16 libros o más	3 de 24	2 de 8	0	1 de 8	3 de 12	0
He leído entre 7 y 15 libros	5	2	1	2	2	3
He leído entre 3 y 6 libros	13	2	6	5	7	6
He leído 1 o 2 libros	3	2	1	0	0	3

Cuadro 8. Número de libros no escolares leídos por elección.

Ningún estudiante de bajo promedio reporta haber leído más de 16 libros, de la misma forma en la que ningún estudiante de alto promedio reporta haber leído 1 o 2 libros, es decir, parece ser que el número de libros leídos sí se asocia al promedio escolar.

Si se observa la tendencia de libros leídos por grado escolar, sí podemos reconocer algunas diferencias de comportamiento entre grados. En el primer semestre de bachillerato, por frecuencia de lectura, podemos reconocer a cuatro tipos de estudiantes, lo que se muestra en el 25% (2) de sujetos en cada una de las cuatro opciones, desde uno o dos libros leídos, hasta más de 16. En tercer semestre aumenta el número de sujetos que ha leído entre 3 y 6. Esta tendencia muestra un incremento de lectura, entre otras razones se puede aducir la progresión escolar, es decir, el bachillerato se está favoreciendo la formación de lectores, pero también se pueden inferir otras como: la exigencia escolar, la influencia de los compañeros, el propio desarrollo psicosocial y el mismo gusto por la lectura.

Ahora bien, conforme se pide a los sujetos que reporten información sobre el material que dicen haber leído, Cuadro 9, los porcentajes disminuyen, 75% (18) reporta título o autor de los últimos tres libros leídos. Son también aquí evidentes las diferencias entre los estudiantes de alto y bajo promedio, ya que el 92% (11) de los estudiantes que tienen alto promedio también pueden referir los libros leídos y el 58% (7) de estudiantes de bajo promedio ofrecen datos sobre lo leído. Solicitar a los estudiantes datos de los libros leídos contribuyó a hacer más evidente la diferencia entre estudiantes, infiriendo nuevamente que sí existe una relación entre promedio escolar y lectura realizada.

Afirmaciones valoradas e información ofrecida	General	1º sem.	3º sem.	5º sem.	Alto promedio	Bajo promedio
Reporta título o autor de los últimos 3 libros leídos, libro 1	18 de 24	7 de 8	4 de 8	7 de 8	11 de 12	7 de 12
Reporta título o autor de los últimos 3 libros leídos, libro 2	15	5	3	7	10	5
Reporta título o autor de los últimos 3 libros leídos, libro 3	13	5	2	6	9	4

Cuadro 9. Reporte de los tres últimos libros leídos por gusto con autor o título.

En los siguientes Cuadros 10 y 11, se muestran los títulos y/o autores de los textos reportados como leídos. El primer cuadro muestra el que consideran como primer libro leído y en el segundo se presentan los últimos libros leídos antes de la encuesta. Como se verá, no todos reportaron más de un libro leído.

En el cuadro 10, en la primera columna se anota cada uno de los 24 estudiantes, los 12 primeros son del turno matutino y el resto del turno vespertino; la segunda columna considera la edad del primer libro leído, la tercera columna refiere el título del libro y autor en caso de recordarlo, en la última columna se anota el tema tratado según lo anotaron ellos mismos en la encuesta.

Algunas diferencias observadas entre sujetos a partir de lo que han leído nos muestra que las elecciones lectoras de los estudiantes dan cuenta de sus preferencias lectoras por un lado y de sus experiencias escolares con la lectura por otro. Aparece en el cuadro 10, títulos de obras clásicas y de obras literarias

contemporáneas pero aparecen también títulos de obras de literatura infantil o de superación personal.

Estudiante	Edad de lectura del prime libro	Nombre del autor y/o título reportado del primer libro leído	Tema que trata el libro reportado, dicho en palabras de los estudiantes
1	8	<i>Cumbres borrascosas</i>	Amor y venganza
2	10	<i>El mago desinventor</i>	Las consecuencias de los actos humanos
3	14	<i>Harry Potter y la piedra filosofal</i>	De un chico que va a la escuela de magia
4	16	<i>Maniobras de otoño,</i> Juan Almudi	Guerras francesas
5	9	<i>Casi medio año</i>	Aventuras de la escuela
6	12.8	<i>Macario</i>	La vida y la muerte
7	11	<i>Esto es coraje</i>	Un adolescente que era huérfano
8	15.8	<i>Quiúbole,</i> Jordy Rosado	Qué pasa con mi cuerpo
9	14.8	<i>Volar sobre el pantano,</i> Carlos Cuauhtémoc Sánchez	Superación personal
10	7	<i>Viaje al centro de la tierra,</i> Jules Verne	Un científico descubre la manera de llegar al centro de la tierra
11	16.3	<i>El perfume,</i>	Un muchacho al que le gusta el olor de la mujer
12	5	<i>El soldadito de plomo</i>	Un soldado de juguete sin una pierna
13	6	<i>Reino animal</i>	Zoología
14	10	<i>Poemas,</i> Juan Sabines	Superación, amor, decepción
15	13	<i>Sangre de campeón</i>	Dos hermanos con muchos problemas
16	12.3	<i>El diario de Biloca</i>	De su vida de adolescente
17	12	<i>La historia sin fin</i>	De un mundo extraordinario
18	12	<i>El terremoto de Chile</i>	Una historia de amor
19	12	No lo manifiesta	Ciencia y tecnología
20	13.6	<i>El caballero de la armadura oxidada</i>	Superación personal
21	13	<i>Harry Potter,</i> J. K. Rowling	Misterio, acción
22	10	<i>La metamorfosis,</i> Franz Kafka	Novela, fantasía
23	11	<i>Memorias de una Geisha</i>	Sobre su vida
24	14	<i>El caballero de la armadura oxidada</i>	Superación personal

Cuadro 10. Primer libro que reporta haber leído por cada estudiante, según lo informa en el cuestionario de Trayectoria lectora.

En el Cuadro 11 se informa de los tres últimos libros leídos, reportados y organizando la presentación por el tiempo transcurrido entre el momento de la lectura y el momento de la encuesta, conforme a lo que ellos reportaron en la encuesta de Trayectoria lectora.

Los estudiantes 7, 11, 16 y 17 sólo reportaron el primer libro ya que no anotaron ninguno otro de los tres títulos o autores solicitados. Tres de ellos reportan haber leído ese primer libro a la edad de 12 años y uno de ellos, leyó su primera obra ya estando en el bachillerato, a la edad de 16 años.

Estudiante	Antepenúltimo libro leído	Penúltimo libro leído	Último libro leído
1	<i>Don Quijote de La Mancha</i> Saavedra 11 meses	<i>Las intermitencias de la muerte</i> Saramago 6 meses	<i>El circo</i> 3 meses
2	<i>Quiúbole con...</i> Gaby Vargas y Yordi Rosado 10 meses	<i>Harry Potter y las reliquias de la muerte</i> J. K. Rowling 6 meses	<i>La granja Gicoshom</i> Anthony Horowitz 2 meses
3	<i>Harry Potter y la cámara secreta</i> 5 meses	<i>Harry Potter, el prisionero de Azcaban</i> 3 meses	<i>Harry Potter y la orden del Fénix</i> 2 meses
4	<i>Maniobras de otoño</i> Juan Almudi 1 mes		
5	<i>Harry Potter y el prisionero de Azcaban</i> 2.3 años	<i>Harry Potter y el cáliz de fuego</i> 1.6 años	<i>Harry Potter y la orden del Fénix</i> 4 meses
6	<i>El perfume</i> 1.1 años		
8	<i>Orientación y adolescentes sobre el sexo</i> 1.5 años	<i>Quiúbole</i> Jordy Rosado 1 año	
9	<i>El perfume</i> Patrick Süskind 3 meses	<i>El fantasma de Canterville</i> Óscar Wilde 2 meses	<i>La divina comedia</i> Dante Alighieri 1 mes
10	<i>Fausto</i> Johann von Goethe 1 mes	<i>La piel de zapa</i> Honore de Balsac 1 mes	<i>Iluminaciones</i> Arthur Rimbaud 1 mes
12	<i>De los maras a los zetas</i> 3 meses	<i>El perfume</i> 2 meses	<i>El nombre de la rosa</i> 1 mes
13	<i>Calderas humeantes</i> Juan Ruiz Velasco 4 meses	<i>Verónica decide morir</i> Paulo Celho 1 mes	<i>Leyendas de horror</i> Guillermo Murray Prisant 1 mes
14	<i>Casa de muñecas</i> 7 meses	<i>Los ojos de mi princesa</i> Cuauhtémoc Sánchez 6 meses	<i>Aura</i> Carlos Fuentes 1 mes
15	<i>La cultura furry</i> 1 mes		
18	<i>El periquillo sarniento</i> No contestó	<i>Dos ángeles a la sombra del infierno</i> No contestó	<i>El hombre más rico de Babilonia</i> No contesto
21	<i>Harry Potter y el príncipe mestizo</i> J. K. Rowling 1 mes	<i>El traje del muerto</i> No contestó	
22	<i>Fundación e imperio</i> Isaac Asimov 12 meses	<i>La divina comedia</i> Dante Alighieri 6 meses	<i>La fundación</i> Isaac Asimov 1 mes
23	<i>Nahui Olin</i> 12 meses	<i>La casa de los espíritus</i> Isabel Allende 1 mes	<i>Altazor</i> Huidobro 1 mes
24	<i>El caballero de la armadura oxidada</i> 2.10 años	<i>Hijas del pintor</i> 12 meses	<i>Alicia en el país de las maravillas</i> No contestó

Cuadro 11. Últimos tres libros leídos y reportados en el cuestionario de Trayectoria, ordenados por tiempo.

También se puede caracterizar a los lectores para intentar entender sus trayectorias, a través de los textos que reportan leer, y con los datos disponibles, contamos con algunas pistas para reconstruir las trayectorias lectoras.

Por tanto se recurrirá a títulos de libros reportados por los estudiantes como leídos. En el Cuadro 11, se concentran los títulos de los libros que cada uno de los 24 estudiantes participantes manifiestan haber leído. En esta tabla se puede observar, como tendencias generales que algunos no recuerdan tres títulos, que recuerdan más títulos de textos literarios que informativos y que algunos de los títulos anotados son aproximaciones al título real.

IV.5.1.1 Leer a Harry Potter

Cuatro de los sujetos participantes leen la obra de Rowling, Cuadro 12, quien es una de las autoras más vendidas que ha impactado a millones de jóvenes alrededor del mundo, pues sus obras, originalmente escritas en inglés, han sido traducidas a prácticamente todos los idiomas.

Analicemos con detalle quiénes son estos lectores. Una de las participantes, mujer estudiante de primer semestre, con bajo promedio escolar, la sujeto 3, reporta haber leído cuatro de los libros de Rowling pero da cuenta también de su asiduidad, su pasión por este personaje y estas obras, de suerte que en un semestre ha leído cuatro libros, su primer libro la *atrapó*, su primer libro fue leído a los 14 años y a partir de entonces dedicó muchas horas a la lectura de esta obra.

El sujeto 5, es un hombre de alto promedio que cursaba tercer semestre en el momento responder la encuesta y también reporta haber leído 3 de las obras de Rowling. A diferencia del sujeto 3, él empezó a leer más pequeño ya que su primer libro lo leyó a las 8.6 años, *Casi medio año*, una obra en la que el personaje es hombre.

Los estudiantes 21, mujer, y 2, hombre, son también de alto promedio escolar y están también interesados en leer a Harry Potter pero, a diferencia de los anteriores, la estudiante de quinto semestre, sólo reporta dos libros de los 4 solicitados lo que puede hacernos suponer que se trata de una persona “menos lectora” que el sujeto 2, quien reporta en los cuatro títulos anotados una variedad de autores y temáticas elegidas para leer. Este joven lector es uno de los que reporta la lectura de un texto informativo.

Sujetos	Semestre	Edad primer libro	Promedio Escolar	Resultados prueba comprensión	Libros Harry Potter leídos	Otros libros leídos
5	3º	8.6	99	2 bien	4	0
3	1º	14	72	1 bien	3	1
21	5º	13	100	4 bien	2	1
2	1º	10	91	4 bien	1	3

Cuadro 12. Lectores de Harry Potter.

Sin suponer que estos datos reportan tendencias universales, los sujetos de este estudio que leen a Harry Potter, sólo han leído estas obras o lo leen como un autor más entre otros elegidos.

IV.5.1.2 Leer textos informativos

Casi la mitad de los sujetos participantes reportaron al menos un título de texto informativo entre otros títulos de literatura leídos, Cuadro 13. Los títulos y autores reportados ponen de manifiesto que 11 de los estudiantes de bachillerato de este estudio leen libros de autoayuda casi en la misma proporción que otras posibles elecciones temáticas.

No hay diferencias entre autores elegidos pero resaltan en los títulos reportados dos temáticas particulares: la del reino animal, como uno de los temas elegidos para leer por los niños que, para el caso del sujeto 13, hombre de alto promedio escolar, lo reporta como su primer libro leído a los 6 años. El sujeto 12, quien reporta leer desde los 5 años, tiene una mayor diversidad de textos leídos y reporta una mayor asiduidad de lectura ya que en los últimos tres meses reporta haber leído tres libros; el tema informativo elegido gira alrededor del narcotráfico en México.

Sujetos	Semestre	Edad primer libro	Promedio Escolar	Título libro informativo leído	Géneros de otros libros leídos
2	1º	10	91	<i>Quiúbole con...</i> , Gaby Vargas y Yordi Rosado	Literatura infantil y juvenil contemporánea
8	3º	15.8	68	1. <i>"Quiúbole"</i> 2. <i>Orientación y adolescentes sobre el sexo</i>	Ninguno.
9	5º	14.8	100	<i>Volar sobre el pantano</i> , Carlos Cuauhtémoc Sánchez	Literatura clásica y contemporánea
12	5º	5	63	<i>De los maras a los zetas</i>	Literatura contemporánea y clásica infantil
13	1º	6	93	<i>Reino animal</i>	Libros de autoayuda y libros "comerciales"
14	1º	10	99	<i>Los ojos de mi princesa</i> , Carlos Cuauhtémoc Sánchez	Poemas, literatura clásica y latinoamericana

Cuadro 13. Leer textos informativos diversos

IV.5.1.3 Leer literatura infantil y juvenil

De los estudiantes que reportan haber leído literatura infantil sobresalen tres: 1, 7 y 17, Cuadro 14. Las tres son mujeres, la primera y la última son de alto promedio, de las tres la 1 reporta que desde los ocho años comenzó a leer y que ha leído entre 7 y 15 libros, los tres últimos en 11 meses, tomando como referencia la fecha de la encuesta. La lectura puede decir que ha favorecido su aprovechamiento escolar además del uso de estrategias. En contraste con ella, las otras estudiantes comenzaron a leer a los 11 y 12 años respectivamente y manifiestan haber leído entre 3 y 6 libros.

Sujetos	Edad primer libro	Promedio Escolar	Título libro de literatura infantil y juvenil	Géneros de otros libros leídos
1	8	97	<i>El circo</i>	Literatura clásica y contemporánea
7	11	67	<i>Esto es coraje</i>	Ninguno
17	12.3	100	<i>La historia sin fin</i>	Ninguno

Cuadro 14. Leer Literatura Infantil y Juvenil.

IV.5.1.4 Leer acervos sugeridos en programas curriculares

Quienes aparecen en esta clasificación, Cuadro 15, sobresalen por su alto promedio, excepto el sujeto 11 y el 23, aunque manifiestan haber leído los libros que se pidió apuntar en el cuestionario. Es peculiar la característica de ellos porque sus lecturas son básicamente de literatura que se sugiere en los programas curriculares, aunque se menciona en otro apartado que 1 y 14 iniciaron de menor edad su experiencia lectora. También hay que mencionar a los sujetos 6 y 11 por la coincidencia en la lectura del mismo título y reportan haber leído entre 3 y 6 libros además de leer a los 12.8 y 16.3 años respectivamente su primer libro.

También resalta la estudiante 23 por mencionar dos libros de género y uno de poesía. Sólo ella y los estudiantes 10 y 14 reportan el género lírico.

Se puede inferir que seguirán siendo lectores quienes han iniciado en edad temprana el acompañamiento de la lectura, que así sucedió con 8 de ellos con mamá y/o papá, y que además tener biblioteca de aula en primaria y secundaria, o escolar.

Sujetos	Edad primer libro	Promedio Escolar	Título de programas curriculares	Géneros de otros libros leídos
1	8	97	<i>Las intermitencias de la muerte</i> <i>Cumbre borrascosas</i> <i>D. Quijote de La Mancha</i>	Sólo textos literarios
6	8.6	100	<i>Macario</i> <i>El perfume</i>	Ninguno
9	14.8	100	<i>El perfume</i> <i>La divina comedia</i> <i>El fantasma de Canterville</i>	Superación personal
10	7	100	<i>Viaje al centro de la tierra</i> <i>Fausto</i> <i>La piel de zapa</i> <i>Iluminaciones</i>	Sólo textos literarios
11	16.3	64	<i>El perfume</i>	Ninguno
14	10	99	<i>Aura</i> <i>Casa de muñecas</i>	Superación personal
18	12	97	<i>El periquillo sarniento</i>	Informativa y Superación personal
22	10	96	<i>La divina comedia</i>	Clásica juvenil
23	11	66	<i>La casa de los espíritus</i> <i>Altazor</i>	Literatura de género

Cuadro 15. Leer textos de programas curriculares.

Algunos lectores identifican títulos de literatura clásica, contemporánea, latinoamericana, que forma parte del contenido de los programas de literatura en secundaria o bachillerato. Sin embargo el hecho de referir estos títulos da cuenta del impacto que estas obras escolarmente sugeridas han tenido en ellos como lectores de modo que no todo lo impuesto es necesariamente pernicioso.

Una de las diferencias que García Madruga (2006) reconoce entre los lectores expertos e inexpertos es que los expertos consideran a la lectura como un proceso de obtención del significado, si diferenciamos entre los libros ligados a programas curriculares y los que no lo están y, entre estos, identificamos los distintos intereses y géneros literarios que algunos de los buenos lectores realizan, podemos confirmar que ellos, aunque no lo expresen así, sí consideran a la lectura por voluntad como una actividad de construcción de significados, mientras que, nos dice Mandruga, los lectores más jóvenes y menos hábiles tienden a considerarla como un proceso de decodificación.

Lo que se mostró en el anterior apartado de este capítulo es que en la enseñanza de lectura de textos literarios, el programa de bachillerato privilegia la lectura palabra por palabra, para entender lo que está dicho en el texto, ubicando así el significado en el texto y no en la búsqueda de significado determinada por el propósito de la lectura y la orientación del lector.

Si aceptamos que, como muestran Cavallo y Chartier (1998), desde una historia de las prácticas de lectura, es necesariamente una historia de los objetos escritos, podemos concluir que en los estudiantes de bachillerato se enfrentan a objetos impuestos por el programa curricular, que algunos han accedido a material escrito como resultado del programa de dotación de libros a las aulas y bibliotecas de las escuelas básicas y que en la actualidad los objetos escritos populares, como los libros de autoayuda y la literatura “best seller” constituyen objetos importantes en la conformación de las prácticas de lectura de los jóvenes bachilleres.

IV.6 Reportar empleo de estrategias

Como ya se hizo mención, lo importante es nombrar los propósitos y elaborar las actividades tendientes a su cumplimiento (Carrasco Altamirano, 2006), esto es, utilizar las estrategias adecuadas en el momento adecuado.

Por otra parte, las estrategias reportadas por algunos de los estudiosos de los procesos de comprensión (Escoriza Nieto, 2003; Monereo et al., 1997; Serra Capallera y Oller Barnada, 2001; Solé, 2001; Solé, 2002), y considerando los momentos en los procesos de lectura en las que ubican el uso de las mismas, como recurso de enseñanza o guía para monitorear la enseñanza de las mismas, se propuso recuperar en la encuesta la reflexión de los estudiantes en torno al empleo de 23 estrategias, que se presentan en el Cuadro 16.

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
113. Me propongo una meta o un propósito cada vez que leo algo	119. Compruebo o confirmo predicciones que hice antes de leer y que voy formulando durante la lectura.	129. Reviso lo que hice al leer para determinar si comprendí el texto
114. Recuerdo lo que sé sobre el tema que voy a leer	120. Me detengo en ciertos puntos, y resumo lo leído	130. Resumo las ideas clave del texto y hago un mapa o gráfico del contenido
115. Me apoyo en los títulos, subtítulos y gráficos cuando leo textos informativos	121. Reconozco el significado de palabras y frases que no entiendo completamente	131. Reconozco y evalúo qué cosas nuevas aprendí de la lectura del texto
116. Hago predicciones acerca de lo que voy a leer, es decir me imagino de qué se tratará el texto o cómo estará presentado.	122. Reconozco el vocabulario clave en torno al tema que estoy leyendo	132. Reconozco cuando necesito conocer más acerca del tema leído o cuando lo que sabía antes no me permite entenderlo todo.
117. Tengo una postura acerca del tema que voy a leer. Postura entendida como posición frente al tema y/o al autor del mismo.	123. Infero conceptos y significados que el texto no me ofrece explícitamente	133. Establezco relaciones entre el tema leído y otra información conocida
	124. Me hago preguntas que voy respondiendo al leer el texto	134. Reflexiono acerca de las estrategias que mejor me sirvieron para entender este texto
	125. Me doy cuenta cuando tengo problemas para comprender una parte del texto	135. Releo el texto completo o partes del mismo para aclarar concepciones alternas
	126. Releo lo que no entiendo en un primer momento de la lectura	136. Releo el texto completo o partes del mismo para revisar las predicciones e inferencias realizadas y/o ajusto predicciones e inferencias a partir de lo que entendí.
	127. Utilizo la estructura del	137. Releo el texto completo o

	texto al leer textos informativos: los títulos, subtítulos y apartados me ayudan a entender lo que voy leyendo.	partes del mismo para decidir en qué aspecto necesito documentarme más
Total: 5 estrategias	Total: 9 estrategias	Total: 9 estrategias

Cuadro 16. Estrategias lectoras que se pidió reconocer a los estudiantes cuando leen.

Al final de cada uno de los tres bloques de estrategias se les pedía a los estudiantes que ellos nombraran, si lo consideraban pertinente, alguna otra estrategia con la indicación: “Hago otra cosa. Anótalo en el siguiente espacio.” Estas preguntas corresponden a los números 118, 128 y 138 de la encuesta. Sólo los estudiantes 1, 10 y 23 respondieron la 118, mencionando lo siguiente: “Pido opinión a alguien más”, “Busco figuras del lenguaje; intento leer entre líneas; comprender el verdadero significado”, “Me hago preguntas de lo que aprendí”, respectivamente; a la 128 ninguno respondió, y a la 138, respondieron los estudiantes: 10, 16, 17, 19, 20 y 22 mencionando lo siguiente: “Busco a alguien más que haya leído el texto o acerca del tema, para debatir e intercambiar opiniones”, “Me imagino todo lo que acabo de leer”, “Anoto los personajes” (estrategia de textos literarios), “A veces lo vuelvo a leer para entender mejor”, “Pregunto acerca del texto para enriquecer mi aprendizaje” y “Buscar textos con temática similar”, respectivamente. Como se ve, algunos vuelven a repetir alguna estrategia ya mencionada y otros agregan estrategias personales. Habría que pensar en dar seguimiento a este tipo de respuestas en otros ejercicios de investigación.

En lo que se refiere a las respuestas a las 23 preguntas contempladas en el Cuadro 9, se tomaron en cuenta las aportaciones de Palincsar y Brown (2001), para reconocer algunas de las estrategias básicas que controlan y fomentan la comprensión: aclarar los propósitos de la actividad de lectura, activar el conocimiento previo para buscar crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que el texto proporciona, automonitorear la lectura, y arribar a diversos tipos de conclusiones (interpretaciones, predicciones) y evaluarlas.

El cuestionario les exigió marcar explícitamente una opción de respuesta para cada una de las estrategias que diera cuenta de la frecuencia de empleo de la misma: *Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca*. Presentaremos a

continuación las estrategias analizadas identificando en primer lugar aquellas que consideramos que cualquier lector *Siempre* debe realizar, ya que reconocemos que no todas las estrategias se emplean siempre, pero que el reporte de frecuencia en el uso de las mismas nos permite inferir algunos comportamientos lectores entre los estudiantes que participan en esta investigación.

Evaluar el uso de estrategias no es equivalente a reportar que hacen los lectores con las estrategias empleadas, uno de los aspectos que más interesan en esta investigación. Esta recuperación supone un ejercicio de metacognición, como estrategia superior a todas, abarcadora, porque hace referencia a echar mano de lo conocido para reflexionar sobre el conocimiento. Como ya se menciona en el capítulo teórico, se trata de capacidades cognitivas de orden elevado (cfr. Bofarull, 2001; Brown, 2001 citada en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2001; Escoriza Nieto, 2003; Nisbet y Shucksmith, 1987). No sólo es recordar sino tener claridad de que hay utilización sistemática de las estrategias que mencionan. Aquí presento las tendencias generales y casos específicos de estudiantes a partir de los datos ofrecidos en las encuestas.

IV.6.1 Estrategias que debieran ser utilizadas siempre

Claramente las preguntas de la recuperación de estrategias se eligieron pensando en la lectura de textos informativos, en la lectura que deben realizar los estudiantes para participar en los procesos escolares. De entre las 23 preguntas sobre las que se le interrogaba, esperábamos encontrar como opción de respuesta “siempre” en cinco preguntas. Veamos las respuestas de los estudiantes, expresadas en porcentajes, en el Cuadro 17.

Estrategias demandadas Siempre	Total	Mujeres	Hombres	Alto	Bajo	1º	3º	5º
113. Me propongo una meta o un propósito cada vez que leo algo.	5 de 24	3 de 12	2 de 12	4 de 12	1 de 12	1 de 8	2 de 8	2 de 8
114. Recuerdo lo que sé sobre el tema que voy a leer.	7	3	4	4	3	2	4	1
115. Me apoyo en los títulos, subtítulos y gráficos cuando leo textos informativos.	13	7	6	7	6	6	4	3

125. Me doy cuenta cuando tengo problemas para comprender una parte del texto.	11	8	3	7	4	3	4	4
132. Reconozco cuando necesito conocer más acerca del tema leído o cuando lo que sabía antes no me permite entenderlo todo.	10	5	5	5	5	4	4	2

Cuadro 17. Estrategias que debieran ser empleadas siempre.

Ninguna de las estrategias seleccionadas como de uso permanente por parte de los lectores cuando leen es reportada por la totalidad de los participantes. La estrategia esencial, la de establecer propósito o meta de lectura, no es empleada por el 80% de los estudiantes.

Sólo cinco estudiantes mencionan el uso sistemático de la estrategia, cuatro de ellos de alta calificación, los sujetos 9, 10, 17 y 18, y el sujeto 3 de baja calificación.

Diversos autores citados: Palincsar y Brown, (2001), García Madruga, (2006) y Casaany, (2006) la refieren entre la estrategias básicas para la comprensión lectora. En el trabajo educativo, la ausencia de propósitos lectores es práctica común y ello puede ayudarnos a explicar las dificultades que los estudiantes enfrentan cuando se les evalúa sobre la comprensión de textos informativos, ya que si se desconoce hacia dónde dirigir la lectura o el propósito de su realización, resulta muy difícil, si no es que imposible, actualizar y desarrollar estrategias de lectura en consecuencia, estrategias como acciones deliberadamente dirigidas hacia la construcción de la comprensión (Cfr. Carrasco, 2004).

En el contenido de las evaluaciones se establece como propósito de lectura la identificación del interpretar el propósito de un autor al escribir un texto. Este es el propósito escolar por excelencia, lo que convierte a la lectura literaria en una contenido escolar.

Además de los autores citados en el párrafo anterior, Maturano et al (2002), refieren que los conocimientos previos son básicos para la comprensión, sin embargo, son pocos los estudiantes en este estudio que la utilizan, ante la

pregunta: *Recuerdo lo que sé sobre el tema... (conocimientos previos)*, siete estudiantes, marcaron “siempre” como opción de respuesta. Dos terceras partes de los estudiantes no la emplean siempre y, nuevamente, los de bajo promedio reportan emplearla menos que los de alto promedio. Un dato curioso respecto a esta estrategia es que menos estudiantes de 5º semestre reportaron emplearla.

Apoyarse en la estructura textual de los textos informativos es una estrategia más extendida ya que a la afirmación: *Me apoyo en los títulos*, 13 de 24 estudiantes mencionan hacer uso de ella siempre. El empleo de elementos paralingüísticos para guiar la lectura tiene una mayor frecuencia entre estudiantes de 1º semestre. Esta estrategia ayuda a tener una visión de conjunto del texto expositivo y resulta importante encontrar que cerca de la mitad de los estudiantes dicen no emplearla siempre.

Las respuestas ofrecidas a la pregunta 115, sobre el empleo de la estructura textual, se confirma con la pregunta 127, *Utilizo la estructura del texto al leer...* 11 de los 24 estudiantes dicen utilizar la estrategia. Sin embargo, si se identifica a los sujetos que ofrecieron esta respuesta, sólo 8 de los 13 que dijeron utilizar la estrategia 115 coinciden con esta práctica. Podríamos decir entonces que el porcentaje de quienes consistentemente reportan emplearla se reduce a 33% (8), ello nos lleva a suponer que dos terceras partes de los estudiantes no reconocen ni emplean las estructuras textuales.

Dos estrategias metacognitivas se preguntaron en este estudio: *Me doy cuenta cuando tengo problemas al comprender* y *Reconozco cuando necesito conocer más acerca del tema*. Parecieran estrategias de aplicación “automática”, es decir, que resulta sencillo pensar que todos debieran tomarlas en cuenta como recurso de automonitoreo de la comprensión y, aunque un 40% (10) de estudiantes en promedio la realizan siempre, ello no sucede con la totalidad de estudiantes. No darse cuenta de tener problemas para la comprensión de un texto puede ser señal de poca atención a lo que se lee y la poca atención a lo leído puede indicar poco acompañamiento docente en el reconocimiento y empleo de estrategias básicas de este tipo.

El hecho de que las estrategias que reconocemos como necesarias y de uso obligado para la lectura de estudio no sean empleadas por todos los sujetos participantes, nos indica ya una ruta de intervención pedagógica en el futuro. Esta intención educativa se ve reforzada frente a la tendencia observada entre los estudiantes de quinto semestre quienes, al igual que los de bajo promedio, parecen emplear menos estas estrategias que los de los semestres anteriores. A continuación se presentan el resto de las estrategias reportadas, en el orden presentado en la encuesta, en el mismo orden: antes, durante y después de la lectura, sólo variará la frecuencia en que ocurren, la respuesta que se revisa es “Algunas veces”, sin embargo, resaltaremos los casos de los estudiantes que reportaron “nunca” emplearlas como un recurso analítico para identificar el reconocimiento de estas estrategias por parte de los participantes.

IV.6.2 Estrategias demandadas antes de leer

Estrategias demandadas	Total	Mujeres	Hombres	Alto promedio	Bajo promedio	1º	3º	5º
116. Hago predicciones acerca de lo que voy a leer, es decir me imagino de qué se tratará el texto o cómo estará presentado.	10 de 24	4 de 12	6 de 12	5 de 12	5 de 12	4 de 8	5 de 8	1 de 8
117. Tengo una postura acerca del tema que voy a leer. Postura entendida como posición frente al tema y/o al autor del mismo.	10	6	4	4	6	3	4	3

Cuadro 18. Estrategias que reportan los lectores emplear “algunas veces” antes de leer.

Predecir es una de las estrategias más conocidas, predicción como anticipación de contenido y estructura exige que quien lee dirija su atención hacia donde le indica la forma en la que está presentado el tema y hacerlo desde lo que sabe del tema. Conforme a los datos presentados el Cuadro 18, más hombres que mujeres reportan predecir y esta estrategia disminuye considerablemente entre los estudiantes de 5º semestre.

Otra estrategia previa a la realización de la lectura es hacer explícita la postura que se tiene sobre el tema, que, al igual que predecir, la realiza el 42% (10) de

los sujetos. Más mujeres que hombres, más estudiantes de bajo promedio que de alto y más estudiantes de 3º semestre que de 5º.

IV.6.3 Estrategias demandadas durante la lectura

Las estrategias asociadas a la inferencia de palabras y expresiones que no se entienden, echando mano del texto, es una de las más empleadas según reporte del 63% (15) de estudiantes, Cuadro 19. Ello nos habla de la actividad que realizan en la búsqueda de la comprensión. Al ser esta estrategia mayoritariamente reportada por estudiantes de bajo promedio, nos hace suponer que las inferencias que formulan no siempre son acertadas siendo un reto de la escuela, precisamente, el de orientar a los estudiantes a reconocer las acertadas o útiles para la tarea de comprensión de un texto determinado. Además de reconocer cómo confirmar las predicciones, el estudiante aprende a automonitorearse, reconociendo a partir de lo que va leyendo, si la predicción realizada es acertada o improcedente. La comprobación de predicciones, pregunta 119, sólo es realizada por el 25% (6) de estudiantes de bajo promedio.

Estrategias demandadas	Total	Mujeres	Hombres	Alto promedio	Bajo promedio	1º	3º	5º
119. Compruebo o confirmo predicciones que hice antes de leer y que voy formulando durante la lectura.	10 de 24	4 de 12	6 de 12	7 de 12	3 de 12	3 de 8	3 de 8	4 de 8
120. Me detengo en ciertos puntos, y resumo lo leído	12	7	5	7	5	3	6	3
121. Reconozco el significado de palabras y frases que no entiendo completamente	15	8	7	6	9	4	6	5
122. Reconozco el vocabulario clave en torno al tema que estoy leyendo	10	6	4	4	6	5	3	2

Cuadro 19. Estrategias que reportan los lectores emplear “algunas veces” durante la lectura.

Reconocer y emplear el vocabulario clave, como estrategia de comprensión, es realizada por menos hombres que mujeres, por menos estudiantes de alto

promedio que de bajo y por sólo una cuarta parte (2) de los estudiantes de 5º semestre. Los textos académicos y técnicos exigen reconocer el vocabulario clave, temáticamente determinado y el uso de esta estrategia sólo es reconocida por el 42% (10) de los estudiantes y pareciera que, conforme se avanza en la escolaridad se emplea menos.

La mitad de los estudiantes reconocen que algunas veces se detienen y resumen lo leído, la que es una estrategia reportada por dos terceras partes de los estudiantes de 3º semestre.

En general son más los estudiantes que durante la lectura reconocen emplear algunas veces varias de las estrategias evaluadas. Con un repertorio mayor de estrategias, los buenos lectores, según Peredo Merlo (2004) son capaces de: pensar y utilizar un plan de ejecución y de monitorear su comprensión.

IV.6.4 Estrategias demandadas después de leer

De entre las estrategias reportadas por la literatura para realizarse después de leer, hasta el 50% (12) de los estudiantes participantes reconocieron hacer algunas de ellas, pero las expresiones de realización cambian entre estudiantes, de acuerdo a las características conforme a las que las agrupamos y que aparecen reportadas en los siguientes Cuadros 20 y 21.

Estrategias demandadas	Total	M	H	Alto	Bajo	1º	3º	5º
129. Reviso lo que hice al leer para determinar si comprendí el texto	8 de 24	3 de 12	5 de 12	5 de 12	3 de 12	3 de 8	2 de 12	3 de 8
131. Reconozco y evalúo qué cosas nuevas aprendí de la lectura del texto	11	5	6	5	6	3	3	5
133. Establezco relaciones entre el tema leído y otra información conocida	11	9	2	5	6	4	4	3
134. Reflexiono acerca de las estrategias que mejor me sirvieron para entender este texto	11	7	4	3	8	4	4	3

Cuadro 20. Recuperación de estrategias metacognitivas empleadas "algunas veces" después de leer.

Las estrategias metacognitivas son empleadas algunas veces por menos de la mitad de los estudiantes y la de automonitorear el comportamiento para

determinar si se entendió el texto, reportan realizarla apenas el 33% (8) de los estudiantes.

Estrategias demandadas	Total	M	H	Alto	Bajo	1º	3º	5º
135. Releo el texto completo o partes del mismo para aclarar concepciones alternas	9 de 24	3 de 12	6 de 12	4 de 12	5 de 12	2 de 8	2 de 8	5 de 12
136. Releo el texto completo o partes del mismo para revisar las predicciones e inferencias realizadas y/o ajusto predicciones e inferencias a partir de lo que entendí.	12	3	9	8	4	4	2	6
137. Releo el texto completo o partes del mismo para decidir en qué aspecto necesito documentarme más	12	6	6	4	8	5	3	4
126. Releo lo que no entiendo en un primer momento de la lectura	5	1	4	2	3	1	2	2

Cuadro 21. La relectura de textos empleada “algunas veces” como estrategia de comprensión.

La relectura de lo que no se entiende, Cfr. pregunta 126 (durante la lectura), es realizada siempre por el 67% (16) de los estudiantes en el primer momento de la lectura de un texto y la mitad (12) reporta emplear la relectura algunas veces después de la lectura como estrategia de confirmación de las inferencias hechas. Excepto en la pregunta 137, los hombres releen más que las mujeres cuando se trata de aclarar, revisar predicciones o documentarse más de lo que se ha leído.

Entre las estrategias monitoreadas, más estudiantes de alto promedio reportan la de relectura para confirmar predicciones y más de bajo promedio la reportan como recurso para determinar qué hace falta saber.

Estrategias demandadas	Total	M	H	Alto	Bajo	1º	3º	5º
Siempre	4	8	0	0	8	0	0	13
Algunas Veces	29	33	25	8	50	38	38	13
Casi nunca	38	33	42	58	17	25	50	38
Nunca	29	25	33	33	25	38	13	38
Total	100	99	100	99	100	101	101	102

Cuadro 22. Leer para resumir empleada “siempre” como estrategia de lectura. (Pregunta 130. *Resumo las ideas clave del texto y hago un mapa o gráfico del contenido.*) Respuestas en porcentajes. La suma de los porcentajes no es exacta, así lo distribuye el programa Excel.

Una tarea escolar tradicionalmente asociada a la lectura es la realización de resúmenes. En el Cuadro 22 se muestra que, entre lo estudiantes participantes, ya no es más la tarea que les demanda siempre. La mitad de los estudiantes

de bajo promedio reportaron realizarla “algunas veces” y más de la mitad de los de alto promedio, “casi nunca” lo hacen. Al parecer resumir y hacer mapas de contenido es una práctica diferencialmente reconocida por los participantes ya que dos terceras partes reportan realizarla nunca y casi nunca.

Observar lo que los estudiantes reportan respecto a las estrategias nunca o casi nunca empleadas también resulta una forma de acercarnos a sus formas de proceder en la lectura. Concentraremos la mirada en los estudiantes de baja calificación quienes explícitamente reportan que casi no emplean algunas de las estrategias sobre las que se les preguntaba. En el Cuadro 23 se presenta el porcentaje de las opciones “casi nunca” y “nunca” para algunas de las estrategias.

Seleccionamos todas las opciones que dos o más estudiantes eligen para intentar otro abordaje de análisis de las tendencias observadas:

- 42% (5) de los lectores casi nunca confirman predicciones, infieren conceptos y van resumiendo a medida que leen.
- 33% (4) no sabe automonitorear su aprendizaje durante la lectura.
- Una cuarta parte (3) de los lectores de bajo promedio no aplican algunas estrategias que sí aplican los de alto promedio: emplear elementos estructurales de los textos (115), establecer relaciones entre lo que leen y lo que conocen (135) y releer partes del texto para ajustar predicciones (136).
- Una cuarta parte (3) de los lectores de bajo promedio casi no aplican algunas de las estrategias que un porcentaje similar o mayor de estudiantes de alto promedio tampoco aplican nunca o casi nunca, como es la de releer partes del texto para aclarar concepciones alternativas (135).

Estrategias	Casi nunca	Nunca
119. Compruebo o confirmo predicciones que hice antes de leer y que voy formulando durante la lectura.	5 de 12	0
120. Me detengo en ciertos puntos, y resumo lo leído	5	0
123. Infiero conceptos y significados que el texto no me ofrece explícitamente	5	0
131. Reconozco y evalúo qué cosas nuevas aprendí de la lectura del texto	4	0
115. Me apoyo en los títulos, subtítulos y gráficos cuando leo textos informativos	3	0
124. Me hago preguntas que voy respondiendo al leer el texto	3	0
129. Reviso lo que hice al leer para determinar si comprendí el texto	3	2
133. Establezco relaciones entre el tema leído y otra información conocida	3	0
134. Reflexiono acerca de las estrategias que mejor me sirvieron para entender este texto	3	0
135. Releo el texto completo o partes del mismo para aclarar concepciones alternas	3	0
136. Releo el texto completo o partes del mismo para revisar las predicciones e inferencias realizadas y/o ajusto predicciones e inferencias a partir de lo que entendí.	3	2
113. Me propongo una meta o un propósito cada vez que leo algo	2	0
114. Recuerdo lo que sé sobre el tema que voy a leer	2	0
117. Tengo una postura acerca del tema que voy a leer. Postura entendida como posición frente al tema y/o al autor del mismo.	2	1
130. Resumo las ideas clave del texto y hago un mapa o gráfico del contenido	2	3

Cuadro 23. Estrategias que “casi nunca” realizan los lectores con bajo promedio. Resultados en porcentajes.

A partir de las respuestas ofrecidas por los estudiantes se hace evidente que 91% de los estudiantes de alto promedio no resumen ideas claves del texto ni hacen mapas gráficos de contenido (130), frente al 42% de los de bajo promedio. Ello nos lleva a suponer que esta estrategia no es reconocida, ni empleada y, por lo tanto, ni enseñada por los docentes del bachillerato. Es evidente que esta estrategia les resulta extraña a la mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio.

Las estrategias de lectura que al menos 8 estudiantes reportan emplear, son las siguientes, Cuadro 24.

Estrategia	Usuarios que la reportan	Valoración de autores
117. Tengo una postura acerca del tema...	1, 3, 5, 8, 10, 14, 15, 22	Palincsar y Brown (2001), García Madruga (2006) y Cassany (2006), la consideran una estrategia básica de lectura.
129. Reviso lo que hice para determinar si comprendí el texto	3, 5, 6, 7, 14, 18, 19, 21, 23	Automonitorear la actividad lectora es otra de las estrategias básicas. Goodman (2004)
133. Establezco relaciones entre el tema leído y otra información conocida	1, 2, 5, 8, 10, 12, 18, 22, 23	Uso del conocimiento previo. Palincsar y Brown (2001), García Madruga (2006)
122. Reconozco el vocabulario clave del texto y hago un mapa o gráfico del contenido	1, 2, 3, 5, 8, 10, 12, 18, 22, 23	Palincsar y Brown (2001), García Madruga (2006) y Cassany (2006), la consideran al vocabulario semántico una estrategia básica de lectura, Maturano et al (2002)
132. Reconozco cuando necesito conocer más acerca del tema leído o cuando lo que sabía antes no me permite entenderlo todo	1, 5, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 18	Automonitorear avances y logros de comprensión. Cassany (2006)
125. Me doy cuenta cuando tengo problemas para comprender un parte del texto	1, 3, 5, 6, 9, 11, 14, 18, 20, 21, 23	
116. Hago predicciones acerca de lo que voy a leer...	2, 3, 6, 7, 10, 12, 14, 15, 19, 22, 24	Predecir. Peredo Merlo (2004)
127. Utilizo la estructura del texto al leer textos informativos...	1, 5, 6, 7, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 24	Hacer uso de la estructura textual, estrategia básica de lectura en textos informativos. García Madruga (2006)
115. Me apoyo en los títulos, subtítulos y gráficos...	1, 2, 3, 5, 7, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 22, 23	

Cuadro 24. Estrategias utilizadas al menos por ocho estudiantes o más.

Los autores citados en el capítulo teórico, hacen referencia a las estrategias que se mencionaron como valoradas. Aunque Palincsar y Brown (2001) sostienen que no hay un listado de estrategias ya consolidado que pueda considerarse como único y universal para ser enseñado, es evidente que algunas de las estrategias empleadas son más extendidas entre los estudiantes y otras deben ser enseñadas como recursos de comprensión a los que puedan recurrir al leer.

Sin ser concluyentes los resultados ya que se trata de 24 estudiantes elegidos por el promedio escolar, podemos decir que en el terreno del uso de estrategias, no son empleadas con la misma frecuencia por todos los participantes y que en algunos casos, los estudiantes de bajo promedio reportan mucho menor empleo de estrategias que los de alto promedio. Lo

anterior nos lleva a confirmar la importancia de nombrar, reconocer e impulsar estrategias de lectura para favorecer el desarrollo de lectores de textos informativos en el bachillerato.

IV.6.5 Lectores singulares y el empleo de estrategias

En esta sección de los resultados presentaremos algunos estudiantes que consideramos singulares por la muy peculiar forma en la que se describen como empleando, o no, las estrategias evaluadas, intentando relacionar el uso de las mismas con las condiciones de sus entornos lectores por las que se les interroga en la sección III de la encuesta, la de prácticas familiares alrededor de la lectura.

IV. 6.5.1 Estudiantes mujeres y estrategias de lectura reportadas

A continuación se realiza el análisis de los estudiantes que más estrategias marcaron. El análisis se hará por los grupos de género, presentando en primer lugar a las mujeres.

La **estudiante 7** de 3º semestre, cuyo promedio escolar es de 67, es quien mayor número de estrategias indica, dice utilizar 14 de las estrategias del cuestionario; es la única que apunta haber realizado estudios previos al bachillerato en instituciones particulares, y podría suponerse con una atención más personalizada por el nombre de las escuelas que reporta. Señala que los profesores de la preparatoria en la que estudia le han enseñado estrategias, más que otros que conoce. Sólo reporta haber leído entre 3 y 6 libros y reporta únicamente uno de los libros de los tres seleccionados, el que recuerda haber leído a los 11 años.

La **estudiante 3** de 1º semestre y con promedio de 72 y la **estudiante 23** de 5º semestre, con promedio de 66, declaran utilizar “siempre” 12 estrategias. Ambas señalan haber leído 4 libros, pero contrastan en el tipo de libros elegidos para leer. La más joven, sólo menciona el género literario y específicamente a *Harry Potter*, ella leyó su primer libro a los 14 años, ello

evidencia la lectura intensiva de un autor, conforme a lo expresado por Rosenblatt (2004). La estudiante mayor refiere una mayor diversidad de autores, todos de literatura contemporánea: *Memorias de un Geisha*, *La casa de los espíritus*, *Nahui Olin* (biografía) y *Altazor*, reporta que leyó su primer libro a los 11 años. Ambas afirman que los profesores de la preparatoria les han enseñado estrategias de lectura.

La **estudiante 14** de 1º semestre, con promedio escolar en secundaria de 99, marca utilizar siempre 12 de las 23 estrategias de la encuesta. No marca “nunca” en las estrategias que se pidió reconocer. De la lectura de los 4 libros pedidos sólo indica textos literarios: *Poemas* (Jaime Sabines) leído a los 10 años, *Los ojos de mi princesa* (Carlos Cuauhtémoc Sánchez), *Aura* y *Casa de muñecas*. Estos dos últimos títulos forman parte de las recomendaciones curriculares en secundaria y bachillerato. Reporta leer a C. C. Sánchez, libros de autoayuda del autor más leído por la población mexicana encuestada para la Encuesta Nacional de Lectura. Se considera a sí misma más lectora comparada con otras de su edad y reporta que en su casa hay más de 16 libros y su colección personal está entre los 7 y los 15 libros.

De sus profesores de preparatoria dice que enseñan estrategias menos que otros que conoce y la opinión sobre la práctica de lectura de los profesores es más bien una queja porque “*dicen que somos un grupo flojo y problemático... no nos cuentan cosas, dan su clase y se van*”, lo que refleja un desencanto con los profesores que le imparten clases, a quienes no reconoce como cercanos a los jóvenes. De sus anécdotas dice: “*es interesante comparar lo que ocurrió en la lectura y lo de la vida real*”, típico comentario asociado a los libros de autoayuda.

La **estudiante 1** de 1º semestre, con promedio de 97, ha señalado que utiliza siempre 11 estrategias de comprensión lectora. No señala “nunca” en ninguna de las estrategias que se pidió revisar, lo que indica que las emplea. Resalta de ella que ha leído entre 7 y 15 libros, sin embargo se considera como una lectora que lee igual a los de su edad, lo que se confirma con dos de los títulos ofrecidos, que corresponden a programas curriculares: *Cumbres borrascosas*

que dice haber leído a los 8 años, y *Don Quijote de La Mancha*, del cual dice que “da respuestas a los problemas actuales”. Otro libro reportado es *Las intermitencias de la muerte* de Saramago, que claramente es una obra de literatura contemporánea, de muy diverso tipo.

De su entorno familiar dice que hay más de 16 libros en casa. En cuanto a estrategias enseñadas por sus profesores de preparatoria, son iguales que otros que conoce, aunque “los considera bien preparados por los libros que les recomiendan leer”. Esta es una valoración sobre la lectura que se pone de manifiesto en que ella sea tema de conversación entre estudiantes y profesores y evidencia una expectativa estudiantil de que el profesor sea “guía” también en materia de sugerencias de lectura.

La **estudiante 21** de 5º semestre quien procede de una escuela técnica y fue elegida por su calificación de 100, señala que sólo utiliza 5 estrategias siempre: 120. *Me detengo en ciertos puntos...*, 125. *Me doy cuenta cuanto tengo problemas para comprender...*, 126. *Releo lo que no entiendo en un primer momento...*, 127. *Utilizo la estructura del texto a leer textos informativos...* y 129. *Reviso lo que hice al leer para determinar si comprendí el texto*. Por el contrario nunca utiliza las siguientes 7 estrategias: 113. *Me propongo una meta...*, 117. *Tengo una postura acerca del tema que voy a leer...*, 124. *Me hago preguntas que voy respondiendo...*, 130. *Resumo las ideas clave...*, 133. *Establezco relaciones entre el tema leído y otra información conocida*, 134. *Reflexiono acerca de las estrategias que mejor me sirvieron...* y 137. *Releo el texto completo o partes del mismo para decidir en qué aspectos necesito documentarme más*. Marca claramente qué estrategias le son favorables y las diferencia con claridad de aquellas que no usa. Menciona que ha leído entre 3 y 6 libros que no sean de la escuela, su primer libro lo leyó a los 13 años, señala que en su casa hay más de 16 libros.

Es crítica del contexto escolar: los compañeros leen menos que otros, asisten menos a bibliotecas, asisten menos a talleres de lectura, el ambiente es menos favorable para leer y los profesores de preparatoria enseñan menos estrategias que otros que conoce. La anécdota que comparte como respuesta a la

pregunta 182 dice: *“Pues al principio a mí no me gustaba mucho la lectura, pero en este semestre me doy cuenta de que algunos libros que al principio me parecían tediosos terminaron por gustarme, y cada vez entiendo más sobre la lectura que leo y la comprendo más rápidamente”*. Con este comentario pone de manifiesto una reflexión sobre buenas experiencias con la lectura en la escuela.

La **estudiante 9** de 5º semestre y con un promedio de 100, únicamente marca 4 estrategias como usadas siempre: 113. *Me propongo una meta o propósito cada vez que leo...*, 125. *Me doy cuenta cuando tengo problemas para comprender...*, 126. *Releo lo que no entiendo en un primer momento de la lectura y* 132. *Reconozco cuando necesito conocer más acerca del tema leído...* A partir de esta elección resulta muy claro que ella sabe leer y automonitorear su proceso lector. Se confirma al comprobar que su mayor número de elecciones de respuesta son “algunas veces” porque, evidentemente, el uso de estrategias depende de la tarea demandada. Aunque reconoce que algunas de las estrategias “casi nunca” ha tenido oportunidad de usar, estas 4 estrategias son: 116. *Hago predicciones...*, 119, *Compruebo o confirmo predicciones...*, 123, *Infiero conceptos y significados...* y 130. *Resumo las ideas clave...*

Menciona haber leído su primer libro a los 14.8 años y en la actualidad tiene 17, aunque dice haber leído entre 7 y 15 libros que no son de la escuela en estos 2.4 años. Reporta dos libros de literatura clásica de los contenidos en programas curriculares, *La Divina Comedia* y *El Fantasma de Canterville*, uno de literatura contemporánea, *El perfume* y uno de superación personal, de C. C. Sánchez, *Volar sobre el pantano*, justifica esta elección de lectura con el siguiente comentario: *“porque me ayudaron a reflexionar acerca de lo que me pasaba y a superarlo”*. Su colección personal es de 7 a 15 libros y a ellos se suma los más de 16 que hay en su casa. De su entorno escolar de prepa señala que en ella se lee más que en otras que conoce, sus compañeros asisten más que otros a la biblioteca, y de ella dice que lee más que sus compañeros y que los lectores de su edad, sin embargo de sus profesores dice que nunca ha observado que enseñen estrategias de lectura, aunque señala

que “*en muchas ocasiones los profesores citan libros sobre los temas que se relacionan con la clase y cómo pueden encontrar información en ellos.*”, es consciente pues del potencial papel de mediador de lectura que juega un docente y lo aprovecha.

Resulta singular el caso de la estudiante 9 quien en los libros reportados muestra un equilibrio entre la bibliografía de lectura recomendada o incluso obligada desde la escuela: la literatura clásica, la literatura contemporánea por elección y los “libros de moda” entre los jóvenes y los lectores promedio en México. Este es uno de los casos que ameritaría una entrevista a profundidad para documentar y entender más su trayectoria y sus elecciones. Los temas que quisiera encontrar para leer son superación personal y psicología.

De los datos reportados, en cuanto a estrategias utilizadas, por las estudiantes seleccionadas, es evidente que:

1. Hay una clara tendencia: a menor cantidad de libros leídos, menor cantidad de estrategias marcadas como utilizadas excepto con la estudiante 7.
2. No es consecuencia necesaria de aprovechamiento escolar la cantidad de libros leídos.
3. Existe una valoración y demanda evidente hacia los maestros de preparatoria que les hablan y presentan obras y autores para leer.

IV. 6.5.2 Estudiantes hombres y estrategias de lectura reportadas

El **estudiante 5**, de 3º semestre, con promedio de 99 y sólo 16 años, menciona utilizar “siempre” 14 de las 23 estrategias presentadas. Ofrece títulos de 4 libros leídos y señala que el primero lo leyó a los 8.6 años. Reporta que ha leído entre 3 y 6 libros que no sean de la escuela y que en su casa hay entre 7 y 15 libros que no son de texto.

Como lector él se reconoce como igual que otros que conoce y de igual manera ve a la escuela, a los compañeros de su grupo y comparado con otros de su

edad, aunque dice que asiste menos que otros a talleres de lectura; señala que los compañeros del grupo leen más que otros que conoce y también dice lo mismo de sus profesores como lectores y como enseñantes de estrategias de lectura. Es de los pocos que tuvo sólo 2 aciertos en el ejercicio de comprensión lectora.

El **estudiante 10** de 5º semestre y el **estudiante 18** de 3º semestre, mencionaron utilizar siempre 13 estrategias, aunque no coinciden los dos en las mismas, y sus características como lectores son diferentes.

El primero señala influencia de su medio familiar de papá, mamá y hermano mayor, y en cuanto a la práctica lectora se considera más lector que los compañeros de su grupo y de los de su edad, de hecho menciona haber leído más de 16 libros, haber comprado más de 16 en el último año, haber leído entre 7 y 15 en el último semestre que no fueron de encargo y entre 1 y 2 por tarea, y la cantidad de libros y textos en otros idiomas se los que dispone en casa es más de 16. Los títulos que señala no tienen que ver con la escuela: *Viaje al centro de la tierra* (a los 7 años, “aunque no fue el primero que leí pero sí marcó continuación en la lectura”), *Fausto*, *La piel de zapa*, *Iluminaciones* (Antología de poemas de A. Rimbaud).

Los temas que quisiera encontrar en libros de la biblioteca escolar son: existencialismo y realidad sociocultural de México. Otras estrategias que señala diferentes de las 26: “busco figuras del lenguaje e intento leer entre líneas para comprender el verdadero significado; busco a alguien más que haya leído el texto o acerca del tema para debatir e intercambiar opiniones”. De los profesores menciona que enseñan estrategias igual que otros que conoce y ve leer a los profesores menos que otros que conoce, pero puntualiza: “el nivel de la mayoría de ellos no tienen suficiente cultura general ni de su materia, son ineficientes... alguno de Literatura hasta datos erróneos da y los compañeros no lo notan a causa de su ignorancia”; además de la escuela dice que nunca ha asistido a talleres de lectura porque nunca ha observado esa situación. Dice de su tiempo libre que lo dedica siempre para ir a librerías y algunas veces a bibliotecas.

Se puede inferir de este estudiante que es un buen lector a sus 17 años y que ha obtenido buenos resultados de su paso por la escuela y del ambiente que lo rodea, su promedio es de 100 y contestó bien el ejercicio de comprensión lectora.

El estudiante 18 en cambio, tiene un contexto familiar que ha tenido poca influencia en la lectura y por lo mismo muestra diferencias con el anterior. De su papá señala que tiene secundaria terminada, mamá primaria terminada y hermano bachillerato terminado. La influencia del ambiente familiar lector se reduce a leer periódico diario y tanto papá, mamá como hermano le leían cuando era pequeño, la mamá le leía cuentos y le hacía preguntas. Menciona que ha leído entre 3 y 6 libros que no sean de la escuela y que en su casa hay entre 7 y 15 que no sean de texto. Los libros que menciona haber leído: *Terremoto en Chile* (una historia de amor), *El periquillo sarniento*, *Dos ángeles a la sombra del infierno* (metáforas de los peligros que hay), *El hombre más rico de Babilonia* (administración del dinero), parece literatura de superación personal. Con esos libros leídos, concluye que lee más que sus compañeros de grupo y que otros lectores de su edad, que en su escuela se lee menos que otras que conoce y que sus compañeros asisten menos que otros a la biblioteca. En cuanto a los profesores menciona que leen igual que otros que conoce y si le han enseñado estrategias de lectura.

De este lector se puede concluir que el entorno familiar y social han determinado su perspectiva de la lectura y la misma práctica como tal, sin embargo ha logrado el aprovechamiento escolar, tiene un promedio de 97 y el ejercicio de comprensión fue contestado correctamente.

El **estudiante 12** de 5º semestre marcó 10 estrategias utilizadas siempre. Resulta un estudiante muy peculiar. Fue elegido por su bajo promedio de 63. Las características de su entorno familiar son singulares: de los 24 casos, es el único que menciona sobre la escolaridad de papá, mamá y hermano con posgrado, vive en el municipio más alejado de la preparatoria y se puede considerar de la periferia del área metropolitana; de papá, mamá y hermano dice que leen libros completos y leen material en Internet, la mamá le leía

cuando era pequeño de todo tipo de textos, le hacía preguntas y actualmente participa en su proceso lector. De sí mismo dice que ha leído y comprado en el último año entre 7 y 15 libros, además regala libros, hay más de 16 libros en casa que no son de texto lo mismo que de su colección personal. Leyó a los 5 años *El soldadito de plomo*, y los otros libros que menciona dos son novelas: *El nombre de la rosa* y *El perfume*, uno es informativo: *De los maras a los zetas*. Considera que en su escuela se lee más que otras que conoce y lo mismo dice de sus compañeros, aunque se considera lector igual que otros de su edad; de sus profesores considera que leen menos que otros que conoce aunque sí enseñan estrategias de lectura, y los profesores mejor preparados para la lectura son los de Filosofía y Ciencias humanísticas. Es peculiar la situación de este lector, porque se consideraría con un buen promedio escolar, sin embargo no es así además de ser irregular en el semestre, ya que tiene materias pendientes del semestre anterior. Se puede inferir que su práctica lectora ha sido determinada por la situación familiar y la cuestión escolar no le inquieta. Junto con otros tres estudiantes, menciona que reflexiona sobre las estrategias que le sirvieron para leer el texto.

Entre los datos que sobresalen en los lectores hombres, se observa que:

1. Una tercera parte de los hombres, 4 de los 12, entre ellos 1 de alta calificación, coinciden en lo siguiente: no importa el grado escolar, a menor número de lecturas, menor reporte de estrategias utilizadas siempre.
2. Se concluye del grupo de los hombres que en primer semestre se leen más textos informativos y conforme avanzan de grado los dejan y se acercan más a los literarios; en primer semestre se reporta menos uso siempre de estrategias y relativamente aumentan en los siguientes semestres; por lo general, los de baja calificación reportan menos libros leídos.

IV. 7 Procesos de formación lectora: adquisición, desarrollo lector

Como se hizo mención en el capítulo teórico, existen sujetos que leen pero forman parte de un grupo social, y aunque el ejercicio de lectura es individual la

enseñanza de la lectura y la escritura tienen implicaciones sociales: el ámbito sociodemográfico, el familiar y el escolar, y de cualquier manera como mencionan Cavallo y Chartier (1998): existen diferencias en las maneras de leer y existen diferencias entre las comunidades de lectores dentro de una misma sociedad.

IV.7.1 Contextos del lector: sociodemográfico, familiar, escolar

Es un hecho que las prácticas actuales nos remiten a experiencias muy distintas de las que existían en el pasado y que entre regiones en el país hay ciertamente variaciones, resaltando el hecho de que en Guadalajara acontece uno de los eventos nacionales, de impacto internacional, más importante en materia de expresión y contacto intensivo con la cultura escrita, la Feria Internacional de Libro (FIL) que se celebra cada año en la capital tapatía desde hace ya 23 años. Cavallo y Chartier (1998) nos señalan que existen transformaciones de las formas y los códigos de lo escrito que modifican a su vez las prácticas. De igual forma Kalman (2003), nos señala cómo desde la teoría sociocultural se reconocen “contextos de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes, y habilidades aportados por los participantes en los eventos de interacción” (:38).

Los sujetos que participaron en este estudio manifiestan distintas expresiones de contacto con la cultura escrita, como proceso social de la construcción de los aprendizajes de lectura. En el Cuadro 25, se muestra que la asistencia a la FIL de Guadalajara impacta a más jóvenes que adultos ya que menos padres que estudiantes asisten a la feria.

Expresiones de contacto con material impreso	Estudiante	Padre	Madre	Hermano(a)
Está suscrito(a) a alguna publicación periódica	1 de 24	2	1	2
Asiste regularmente a la biblioteca	11	2	2	3
Compra Libros	13	9	8	7
Visita la FIL de Guadalajara	16	4	5	5
Asiste a presentaciones de libros	4	1	3	3

Cuadro 25. Expresiones “observables” de contacto con material impreso.

Dos prácticas sociales asociadas a la lectura son la suscripción a publicaciones periódicas y la asistencia a la presentación de libros, entre la población estudiada, ambas prácticas son escasas como se muestra en el Cuadro 25.

La asistencia regular a las bibliotecas por el 46% (11) de los estudiantes frente al 8% de los padres, se explica por la propia definición del sistema nacional de bibliotecas en México, como instituciones desarrolladas para atender esencialmente población escolar de secundaria. Las bibliotecas en México, a diferencia del rol que juegan en otros países con buenos indicadores de lectura, no son espacios que convocan a los lectores ya que la oferta de la biblioteca pública ni es universal en México, ni es regular el servicio entre regiones, ni está pensada para atender a la población abierta ya que desde su origen fue pensada para atender a la población escolar. (Cfr, Ortega, 2008).

Otras preguntas planteadas como prácticas asociadas a la lectura fueron la lectura regular de periódico, libros completos, revistas y material en Internet, con el propósito de conocer cómo favorece el entorno familiar a la práctica lectora. De las respuestas encontradas hay coincidencias con la *Encuesta Nacional de Lectura*, más papás que mamás leen el periódico y usan el Internet, y más mamás que papás leen revistas. En contraposición con la *Encuesta*, las mamás leen libros completos en un 50% y los papás en un 29%.

Por lo que se refiere a los estudiantes el porcentaje de respuestas es elevado, pues se considera que el entorno escolar favorece la lectura, como se ve con los estudiantes de 3º y 5º, lo mismo en la lectura de revistas y material en Internet, aunque sobresalen en revistas los de 1º semestre. En la lectura de periódico sobresale 3º semestre, y se puede asociar a la cuestión curricular, pues se pide como tarea hacerlo, y se explica que luego baje en 5º semestre, Cuadro 26.

Prácticas regulares de lectura	Padre	Madre	Estudiante General	1º sem.	3º sem.	5º sem.
Leer el periódico	14 de 24	6 de 24	6 de 24	1 de 8	4 de 8	1 de 8
Leer libros completos	7	12	14	5	3	6
Leer revistas	5	12	19	8	6	5
Leer material en Internet	10	5	15	5	4	6

Cuadro 26. Prácticas de lectura reportadas a solicitud de la encuesta.

Los modelos lectores ofrecidos por los padres son distintos por género ya que mientras que más padres leen periódicos y materiales de Internet y más madres libros completos y revistas. Sin embargo no todos los estudiantes reportan estos modelos.

Respecto a los soportes electrónicos de lectura, es evidente que más jóvenes que adultos en una familia realizan lectura en Internet lo que marca claramente diferencias en los recursos lectores de dos generaciones, que, entre los datos ofrecidos por los estudiantes de este estudio más estudiantes de 5º semestre reportan esta práctica que, por otro lado no está aprovechada por la escuela ya que al interrogarlos sobre las materias que se apoyan en este recurso ellos reportan que son una minoría.

IV.7.2 Comunidades lectoras: familiar, escolar, de barrio, laboral...

Desde la perspectiva sociocultural tanto las palabras como los conocimientos previos, son de ese origen (Cassany, 2006), pero no sólo eso, ya que la participación en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, es asumir una herencia cultural que involucra operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre textos y sus autores, entre los autores, los textos y su contexto (Lerner, 2004). Desde esta perspectiva se puede inferir lo que sucede con los estudiantes investigados, al tener o no contacto con la cultura escrita a través de las bibliotecas escolares o de aula.

Los datos del Cuadro 27, nos muestran que es mayor el porcentaje de estudiantes de alto promedio que tuvo bibliotecas en la escuela primaria y secundaria. Asimismo, podemos observar que, a pesar de ser generalizada la política de conformación de bibliotecas escolares y de aula en el Programa Nacional de Lectura, desde el año 2002, una tercera parte de los estudiantes investigados no contaron con este recurso en sus escuelas primaria y secundaria.

Entornos de disponibilidad de material de lectura	General	Alto promedio	Bajo promedio
139. Existencia de Biblioteca de Aula (BA) en 6º de primaria.	18 de 24	10 de 12	8 de 12
140. Existencia de Biblioteca de Aula (BA) en secundaria	16	10	7
141. Existencia de Biblioteca Escolar (BE) en secundaria	19	10	9

Cuadro 27. Disponibilidad escolar de acervos en los entornos escolares..

Si la literatura muestra que la disponibilidad de materiales para leer es importante y que la lectura impacta en el aprovechamiento escolar, a partir de estos datos podemos inferir que quizá los de alto promedio pudieron sacar provecho y hacer uso de ella, y los de bajo promedio además de tener esta desventaja en aprovechamiento, dejaron de tener cerca los libros para poder acercarse a ellos.

La disponibilidad para favorecer el acceso a la lectura, marca una diferencia de condición para realizar una práctica que favoreciera el desarrollo de competencias o habilidades lectoras. Se estaría planteando la evaluación de los objetivos logrados según estándares establecidos, para obtener una mejora continua, no sólo de adquirir información o el disfrute de los textos, sino del mismo uso de estrategias de lectura.

Recuperar a través de los discursos de los lectores sus experiencias y estrategias de lectura así como los entornos posibilitadores en la escuela y en la casa, nos permitió intentar desde otra perspectiva una caracterización del lector de bachillerato, al aceptar con Cavallo y Chartier (1998) que: existen diferencias en las maneras de leer y entre las comunidades de lectores dentro de una misma sociedad y que estas diferencias se expresan históricamente en transformaciones de las formas y los códigos de expresión y de circulación de la lectura como práctica social, será importante indagar cómo se expresan ellas en la escuela contemporánea, buscar evidencias del resultado de una construcción sociocultural de las maneras de leer.

Una referencia importante ligada a la práctica de lectura en familia es la existencia de acervos de lectura. El Cuadro 28 nos muestra la cantidad de

materiales de lectura disponibles entre la población estudiada. 58% (14) reportan tener más de 16 libros frente a ellos, dos de los sujetos hombres de alto promedio, reportan que no hay libros en sus casas. El sujeto 18 y, el 22, quien reporta que sólo hay entre uno y dos libros.

Tamaño del acervo reportado	96. Biblioteca familiar General	97. Biblioteca personal General	Alto promedio	Bajo promedio	Hombres	Mujeres
1 o 2 libros	1 de 24	4 de 24	0 de 12	1 de 12	0 de 12	1 de 12
3 a 6 libros	2	11	2	0	0	2
7 a 15 libros	5	6	3	2	4	1
Más de 16 libros	14	2	7	7	7	7

Cuadro 28. Volumen de disponibilidad familiar de acervos.

Por el papel que han jugado como mediadores de la lectura de sus hijos, los datos reportados por los estudiantes nos muestran una clara diferencia entre las prácticas de los padres de los estudiantes de alto promedio, independientemente de su escolaridad, son más quienes leían y contaban historias a sus hijos frente a los padres de estudiantes con bajo promedio, como se muestra en el Cuadro 29.

Afirmaciones reportadas	General	Alto promedio	Bajo promedio	Hombres	Mujeres
36. Mi padre me leía en voz alta cuando era pequeño(a)	8 de 24	6 de 12	2 de 12	4 de 12	4 de 12
51. Mi madre me leía en voz alta cuando era pequeño(a)	15	10	6	7	9
40. Mi padre cuenta historias que se sabe	11	8	3	3	8
55. Mi madre cuenta historias que se sabe	16	9	7	6	10

Cuadro 29. Familiares como mediadores de lectura.

Confirmando esta tendencia y, particularmente para el caso de la madre, se muestra en Cuadro 30 que para estudiantes de bajo y de alto promedio la madre tuvo por igual, una influencia importante en su experiencia inicial de lectura en el 83% (10) de los casos y, para las mujeres en el 92% (11). Sin embargo, parece ser que existe una mayor independencia de las madres lectoras entre los hombres que entre las mujeres ya que 42% (5) reporta que la

madre participa actualmente en su proceso lector, porcentaje que coincide con el que reportan quienes tienen un bajo promedio escolar.

Afirmaciones reportadas	General	Alto promedio	Bajo promedio	Hombres	Mujeres
86. La madre tuvo algo que ver en la experiencia inicial de lectura	20 de 24	10 de 12	10 de 12	9 de 12	11 de 12
89. La madre participa actualmente en tu proceso lector.	8	3	5	3	5

Cuadro 30. La participación de la madre en el proceso de formarse como lectores. Respuestas en porcentajes.

IV.7.3 Experiencias exitosas de lectura

Escoriza Nieto (2003) señala que el conocimiento de la lectura incluye entre otros factores, el conocimiento de estrategias de lectura: conocimiento de objetivos de lectura, de los factores que afectan al proceso de lectura, de estrategias que deben aplicarse, y desde luego que se lograrán lectores que sepan aplicarlas eficazmente, cuándo y por qué deberán hacerlo.

Hemos identificado a algunos estudiantes particulares en la muestra general que se reconocen como buenos lectores por el número de materiales leídos, la diversidad de los mismos y la frecuencia de lectura: entre los estudiantes con alto promedio escolar, identificamos los siguientes:

- La estudiante 1 que menciona como primer libro leído *Cumbres borrascosas* a los ocho años y ha leído entre 7 y 15 libros y de los mencionados son cuatro diferentes; los tres reportados fueron leídos en los últimos 11 meses y fue acompañada por su mamá en la lectura con diversos temas y con comentarios sobre los mismos. Utiliza la estrategia metacognitiva de reflexionar qué estrategias le sirven para entender un texto.
- El estudiante 2 quien reportó más de 16 libros leídos fue acompañado por sus papás en la lectura cuando era pequeño, la mamá le escenificaba lo que leía; reporta cuatro títulos diferentes y entre las

estrategias que usa siempre es la de relacionar lo leído con información conocida.

- Los sujetos 10 y 14, quienes reconocen emplear distintas estrategias de lectura siempre, que tienen variadas experiencias de lectura con la madre, particularmente al sujeto 10 la madre le presentaba lo que iba a leer, es decir, hacía un comentario previo al iniciar la lectura de un texto.
- La estudiante 14 reconoce tres de las cuatro experiencias de lectura con la madre, es decir, que la madre, le presentaba la lectura, le hacía preguntas o comentarios durante la lectura y escenificaba la lectura. El papel de mediadora jugado por la madre con esta estudiante particular se pone de manifiesto porque además de acompañarla en su proceso lector, le contaba historias y en la actualidad sigue participando en su proceso como lectora.
- También resalta la estudiante 9 quien con sólo cuatro estrategias utilizadas siempre, se ha consolidado como buena lectora. Utiliza la estrategia básica antes de lectura de proponerse un objetivo, quizá recordando que lo aprendió de la mamá que le hacía comentarios antes de la lectura y que todavía comparte lo que lee; también se da cuenta cuando tiene problemas para comprender. La temática de sus libros es variada.
- Frente a estos sujetos con acompañamiento de lectura en la infancia, se ubica a los sujetos 13 y 22 a quienes ni su madre ni su padre leían cuando pequeños. El primero, que leyó su primer libro a los 6 años, usa siempre sólo tres estrategias y está entre los tres que ha leído más de 16 libros y reporta una temática variada de lectura. El 22 que reporta haber leído entre 3 y 6 libros; éste leyó su primer libro a los 10 años y también reporta una temática diversa de lectura.
- Respecto a la lectura virtual o haciendo uso de la computadora, resalta la diferencia entre los sujetos 5 y 17, quienes no tienen computadora en casa, frente al sujeto 6 que pasa más de 5 horas diarias en Internet.

IV.8 La escuela y la lectura en soporte virtual

Por lo que se refiere a las tareas dejadas en la escuela para que sean consultadas en la *web*, se podría pensar como un propósito de lectura para enriquecer las posibilidades de consulta bibliográfica virtual y un ambiente lector cercano a los estudiantes. En este sentido la lectura de materiales en la Internet fue respondido de la siguiente manera. En las respuestas a la pregunta 75, el 63% (15) respondieron que sí leen material, y puede entenderse porque el contexto escolar provoca la búsqueda de dichos materiales. Sin embargo, las respuestas a las preguntas 156 a 178, son diferentes si se hace la separación de los grupos y de las asignaturas en las que se piden las tareas.

Los de primer semestre señalaron que sólo en 3 de las 7 asignaturas se les piden tareas buscadas en Internet: el 100% (8) respondió que en Introducción al Arte, el 63% (5) en Taller de Programación y Cómputo y el 88% (7) en Seminario de Aprendizaje y Desarrollo.

Los de tercero, hicieron referencia a 5 de 8 asignaturas en las que sí hay tareas de Internet: 63% (5) Física, 50% (4) Química, 100% (8) Biología, 50% (4) Lengua Española III y 63% (5) Economía.

Los estudiantes de quinto semestre, también reportaron que en 5 de 8 asignaturas sí favorecen el uso de Internet: 75% (6) Optativa, 88% (7) Psicología, 75% Ecología, 63% (5) Literatura y 50% (4) Historia Nacional.

Estos datos nos hacen ver que la búsqueda de materiales en soporte virtual no está determinado por la disciplina ya que, por ejemplo, el docente de Introducción al arte en 1º y el de Biología en 3º demandan recurrir al Internet para tareas. También nos hacen ver que para las tareas de Lengua Española los docentes no recurren a este recurso a pesar de ser contenido explícito de programa.

Podemos decir que en cuanto al uso de Internet como favorecedor de lectura, utilizado como medio para realizar tareas en el bachillerato, los porcentajes

mencionados resultan ser hallazgos positivos, esto quiere decir que entre los docentes ya es una actividad relativamente regular usar las tecnologías de la información y la comunicación como medio de aprendizaje, sólo falta profundizar en qué medida lo utilizan los estudiantes, quizá sólo como medio de realización de tareas, pero se puede observar que el uso es creciente y no está asociado a un área particular de enseñanza.

Los hombres dicen leer en Internet más que las mujeres: 67% (8) y 58% (7) respectivamente; en cuanto a los de alta y baja calificación: utilizan más el Internet los de baja calificación que los de alta: 75% (9) los de baja, y los de alta, 50% (6). En cuanto al grado escolar, los de 5º semestre utilizan más el Internet que los de grados previos: 5º: 75% (6 de 8), 3º: 50% (4 de 8) y 1º: 63% (5 de 8).

¿Qué significa que los de baja calificación lean más Internet que los de alta? Cabe aquí la reflexión de Cassany (2008), en el sentido de que la Internet ha sido asimilada como un aspecto mecánico y ha servido de poco para proveer de estrategias, de información, de comprensión de lo leído y de convertirse en un conocimiento significativo. Si se utilizara como una estrategia para ejercicios de comprensión lectora, el ejercicio realizado quizá les hubiera presentado menos dificultades. Como dato registrado en el ejercicio de comprensión, de los desaciertos encontrados, que fueron pocos, 12 los cometieron los de baja calificación y son los que usan más la Internet. Pero sobresale quien tiene el número 3, que es mujer, dice pasar más de 5 horas pero no lee material en Internet.

Frente al muy limitado uso de bibliotecas públicas y librerías, aun con ser estos espacios casi consagrados para los que están en edad escolar, ya no parecen ser foco de atracción para los estudiantes de bachillerato, quizá porque el acceso a los medios electrónicos denominados TIC ha llegado para quedarse en la vida de los adolescentes y de los jóvenes. A diferencia del 83% (19) por ciento que tiene acceso a la computadora y 46% (11) a la Internet en casa, las respuestas que tienen que ver con el uso del tiempo libre para visitar

bibliotecas o librerías, apenas 1 respondió que en su tiempo libre sí visita librerías y él mismo a veces visita bibliotecas.

IV.9 Valoración social de la lectura

La habilidad de la lectura como parte del desempeño escolar no constituye, según Bahloul “un dato de la condición social; responde a las complejas circunvoluciones de la biografía socioeducativa, socioprofesional y familiar. Por tanto entendemos por ‘escenario de lectura’ el conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores” (:22).

Y esos escenarios son distintos dependiendo de los actores que le dan valor. Según las respuestas encontradas en la encuesta encontramos según se ve en el Cuadro 31, que los padres conversan sobre lo que leen menos que las madres, y tanto padres como madres en un porcentaje apenas una cuarta parte del total regalan libros, pero no sólo eso, los mismos estudiantes apenas en una sexta parte valoran regalar libros. Sin embargo resalta que el 58% (7) de los de bajo promedio mencionan que la mamá conversa sobre lo que lee. Los estudiantes mismos en general le dan poco valor a regalar más, aunque le dan un poco más valor los de bajo promedio que los de alto a regalar libros.

Otro aspecto que resalta en el Cuadro 31, cómo los estudiantes eligen como primera opción recibir como regalos navideños ropa y accesorios sobre libros y accesorios y más los de bajo promedio y las mujeres, que los de alto promedio y hombres.

Afirmaciones	General	Alto promedio	Bajo promedio	Hombres	Mujeres
33. El padre conversa sobre lo que lee	9 de 24	4 de 12	5 de 12	3 de 12	6 de 12
48. La madre conversa sobre lo que lee	12 de 24	5	7	6	6
35. El padre regala libros	5	2	3	3	2
50. La madre regala libros	6	2	4	3	3
80. El estudiante regala libros	4	1	3	2	2
Elige ropa y accesorios como primera opción para el regalo	21	9	12	9	12

navideño.					
Elige libros y accesorios como primera opción para el regalo navideño.	6	4	2	3	3

Cuadro 31. Indicadores indirectos de valoración de la lectura.

Veamos ahora la tendencia observada entre los estudiantes del estudio respecto a sus visitas escasas o inexistentes a las librerías y bibliotecas, Cuadro 32: más del 50 % (13) casi nunca visitan bibliotecas y menos del 50% (11) algunas veces visitan librerías, lo que deja claramente en ventaja a las librerías sobre las bibliotecas.

Preguntas	Opciones de respuesta	Mujeres	Hombres	Alta promedio	Bajo promedio	1º sem.	3º sem.	5º sem.
179. Dedico mi tiempo libre a visitar bibliotecas	Algunas veces	3 de 12	3 de 12	2 de 12	4 de 12	1 de 8	1 de 8	4 de 8
	Casi nunca	7	6	7	6	5	6	2
180. Dedico mi tiempo libre a visitar librerías	Algunas veces	6	5	4	7	4	4	3
	Casi nunca	4	5	5	4	4	2	3

Cuadro32. Escasas visitas a bibliotecas y librerías.

Señala Peroni (2004) que “la lectura obedece a las mismas leyes que las demás prácticas culturales con la diferencia de que el sistema escolar la enseña de manera más directa; es decir, que el grado de escolaridad va a tener más peso en el sistema de los factores explicativos, siendo el segundo factor de origen social (:19).

Hacia las conclusiones

Se distingue en esta sección los datos más relevantes del análisis curricular en una primera parte y, en la segunda, los datos de los cuestionarios aplicados a los estudiantes.

En los programas de Lengua Española y Literatura, no se encuentra una definición explícita de lectura, sí se encontró una definición de lectura en el

Documento base del Bachillerato General, (Barajas Villanueva et al, 1992:16), que establece como propósitos: informarse, comprender textos e interpretar discursos.

Se prioriza el dominio de la lengua culta sobre la apropiación del lenguaje vivo y funcional para enfrentar el mundo contemporáneo y las demandas del mundo del trabajo, y es ello quizás lo que explique el mayor peso otorgado al texto literario sobre el texto informativo.

La mayor presencia de la literatura en el programa no garantiza tampoco la lectura real de textos literarios ya que son ellos más bien un objeto de estudio, convirtiéndose así en tema de enseñanza más que en recurso de lectura y comentario. Explícitamente se establece en el programa que el propósito es “desarrollar el gusto por la literatura”, pero se recomienda que se haga a través de la lectura de textos breves.

En ningún documento, sea de contenidos programáticos, de orientación o de referencia normativa, se hace una definición de lector ni se explica qué se entiende por discurso. Al hablar del sujeto en el programa se le presenta como aprendiz y no se presenta ninguna propuesta de progresión de aprendizajes en materia de lectura, que permita ver que el estudiante progresa o se hace mejor lector a medida que avanza en su formación escolar.

Los textos se enuncian, como contenido programático o tema de enseñanza con distintos criterios: texto científico, texto periodístico y texto literario. Para el primero se recomienda seleccionar materiales para leer fragmentos de los mismos, no se propone enfrentar al estudiante a la lectura del texto científico, sino a emplearlo como un recurso para elaborar notas. El periodístico como recurso para conocer los medios de comunicación, son los medios el objeto de estudio y no propiamente el texto periodístico. Los textos literarios como un acercamiento al arte para desarrollar el gusto por la lectura de este tipo de textos. El criterio del texto científico es presentar sus partes, es decir, más centrado en la estructura, el del periodístico analizar los usos en sociedad y el

literario favorecer la lectura de literatura pero hacerlo desde una perspectiva escolar: sólo con materiales cortos.

Los resultados que se muestran entre los estudiantes que participaron en este estudio es que refieren lectura de obras que no son cortas y lo que eligen para leer es mayoritariamente literario. ¿Significará esto que la escuela triunfa? O significará más bien que aunque se hacen ejercicios de análisis literario y textual como fin casi único en la escuela, los estudiantes están de cualquier forma interesados en leer obras que les cautivan o motivan, independientemente de los ejercicios analíticos realizados en clase.

A partir de los datos reportados, de las encuestas aplicadas a los estudiantes, resulta evidente que:

- 1) A contextos diferentes, resultados diferentes. El entorno de cada estudiante, reflejado en la encuesta de trayectoria, permite un acercamiento más objetivo para saber relativamente, por qué cada lector tiene tal o cual comportamiento lector, lo que no se puede conocer con las pruebas a gran escala.
- 2) Un primer ejercicio de investigación como el presente, hecho para dar cuenta de las estrategias de comprensión lectora que utilizan los estudiantes de bachillerato en la U de G, abre las posibilidades de ejercicios posteriores, en el sentido de indagar trayectorias, más que evaluar estrategias.
- 3) 24 estudiantes investigados dejan ver más diferencias que similitudes por lo que un estudio de trayectorias lectoras en el futuro deberá contemplar, a partir de los hallazgos de este trabajo, un universo mayor de estudiantes.
- 4) Entre las condiciones escolares evidentes que pueden estar ocasionando retrasos en materia de lectura sobresale la ausencia de propósitos lectores. Sin guía que dirija su actuación lectora difícilmente los estudiantes desarrollarán y multiplicarán las oportunidades de uso de las estrategias de lectura aprendidas.

- 5) Hay una clara tendencia: a menor cantidad de libros leídos, menor cantidad de estrategias marcadas como utilizadas.
- 6) Sin ser concluyentes los resultados ya que se trata de 24 casos de estudiantes elegidos por el promedio escolar, podemos decir que en el terreno del uso de estrategias, no son empleadas con la misma frecuencia por todos los participantes y que en algunos casos, los estudiantes de bajo promedio reportan mucho menor empleo de estrategias que los de alto promedio. Lo anterior nos lleva a confirmar la importancia de nombrar, reconocer e impulsar estrategias de lectura para favorecer el desarrollo de lectores de textos informativos en el bachillerato.
- 7) No es consecuencia necesaria de aprovechamiento escolar la cantidad de libros leídos.
- 8) Existe una valoración y demanda evidente hacia los maestros de preparatoria que les hablan y presentan obras y autores para leer.
- 9) Del mismo modo, se requiere información y capacitación a los docentes, de estrategias de comprensión lectora en las diversas áreas del currículo, para que a su vez las enseñen a través de modelaciones que permitan a los estudiantes comprenderlas y aplicarlas.

Conclusiones

En este apartado se listan, punteadas, las conclusiones del trabajo, considerando los hallazgos de comportamientos y entornos lectores y las consideraciones curriculares en un primer apartado; en un segundo apartado se ofrecen consideraciones que corresponden a determinantes estructurales del sistema educativo en el marco de las exigencias de evaluación internacional.

- Las pruebas a gran escala que han sido mencionadas en esta investigación, no ofrecen resultados de sujetos particulares, y sin demeritar su valor, no dejar de ser anónimas, por tanto, no permiten conocer a los estudiantes evaluados en su entorno próximo, al que influyen y del que son alimentados significativamente, por lo que se puede concluir que este tipo de ejercicios debe ser realizado con encuestas de trayectoria, para saber del sujeto particular y en tal sentido ofrecerle respuestas cercanas para reforzar su comportamiento lector.
- A diferencia de otras investigaciones realizadas para evaluar estrategias de lecturas o de comprensión lectora, de las que hay una buena muestra y se hizo mención de algunas, esta investigación fue más básica, en el sentido de indagar qué estrategias se conocen y cuáles se usan, es decir, no se partió del supuesto que han transcurrido nueve años escolares y por tanto, los estudiantes de bachillerato ya deben ser buenos lectores, en el sentido de usar estrategias de comprensión lectora. Queda aquí una ligera muestra de que se requiere indagar, diagnosticar, qué bagaje potencial traen los estudiantes de bachillerato, para de ahí partir a la práctica de los aprendizajes del currículo.
- La realización de encuestas de trayectoria, tiene dificultades implícitas, en el sentido de la amplitud de preguntas que deben ser respondidas. En una investigación que no esté limitada por el tiempo de entrega de un trabajo de titulación, se podrá ahondar más en aspectos particulares que

pueden mostrar al estudiante con más detalle, y de los resultados se podrán ofrecer respuestas más cercanas para el trabajo docente, y para la reformulación de los planes curriculares.

- Un tipo de investigación como la presente, como estudio de caso, no deja de tener las limitaciones ante un universo de estudiantes como el que atiende la Universidad de Guadalajara, que son más de 120 mil alumnos. En este sentido, el presente estudio de caso sólo abre la expectativa de lo que puede hacerse en otros trabajos similares, en los que puede realizarse al complementar los estudios de corte cuantitativo con observaciones y estudios cualitativos, para que los resultados sean más amplios en cuanto al espectro de población a investigar y los alcances a todo un sistema educativo. En este sentido habría que recurrir a la experiencia que ya tienen las instituciones que realizan evaluaciones a gran escala y realizar las combinaciones convenientes.
- Queda como deuda, por las limitaciones del caso, haber hecho el cruce de información entre el ejercicio de comprensión lectora y las respuestas de la encuesta de trayectoria. Aunque es una limitación de resultados en esta investigación, sería necesario en el futuro cruzar información con una prueba de comprensión lectora. La razón por la que no se hicieron cruces fue porque el ejercicio de evaluación elegido resultó muy sencillo para todos los estudiantes participantes de forma que no se observaron diferencias en los resultados obtenidos que nos permitiera ligarlas a las diferencias que sí se obtuvieron en el análisis de las trayectorias de los lectores.
- Sin ser concluyentes los resultados, ya que se trata de 24 de estudiantes elegidos por el promedio escolar, podemos decir que en el terreno del uso de estrategias, no son empleadas con la misma frecuencia por todos los participantes y que en algunos casos, los estudiantes de bajo promedio reportan mucho menor empleo de estrategias que los de alto promedio. Lo anterior nos lleva a confirmar la importancia de nombrar,

reconocer e impulsar estrategias de lectura para favorecer el desarrollo de lectores de textos informativos en el bachillerato.

- El análisis de prácticas y condiciones lectoras reportadas por 24 estudiantes deja ver más diferencias que similitudes, por lo que un estudio de trayectorias lectoras en el futuro deberá contemplar, a partir de los hallazgos de este trabajo, un grupo más numeroso que permita mostrar las tendencias entre estudiantes de bachillerato en el estado. Esta tesis puede entonces constituirse en un insumo para elegir de entre la multiplicidad de preguntas incluidas en la encuesta, las que podrían ser aprovechadas para caracterizar la trayectoria de los bachilleres de Jalisco.
- Entre los datos analizados, la cantidad de libros reconocidos o reportados sobresale como indicador, es clara la siguiente conclusión: a menor cantidad de libros leídos, menor cantidad de estrategias marcadas como utilizadas, lo cual connota que aunque se tenga la disponibilidad de libros en las bibliotecas de aula, no es suficiente para que los niños y adolescentes se conviertan en buenos lectores. Se infiere que los docentes de educación básica pueden promover la visita a la biblioteca, pero no necesariamente son guías o mediadores en las prácticas lectoras y mucho menos en la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora. Y si esto sucede en la educación básica, se repite en el nivel medio, donde los docentes presuponen que ya se sabe leer y por lo tanto son lectores estratégicos, lo que en la práctica no sucede.
- De acuerdo con Lerner (2004), la lectura y la escritura deben verse como aprendizajes inseparables útiles en la vida académica y social, como prácticas vitales y elementos poderosos que permiten repensar el mundo, reorganizar el pensamiento, son un derecho legítimo de ejercer y una responsabilidad necesaria de asumir. De ahí que se debe preservar el sentido de ser enseñadas como prácticas sociales, para lograr que los estudiantes se apropien de ellas y puedan incorporarse a

la comunidad de lectores y escritores, y lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.

- Como consecuencia de la anterior conclusión, la lectura y la escritura son requisitos para funcionar socialmente, y son los sistemas escolares los responsables de producir un tipo de lector suficientemente competente y motivado, para el logro de la libertad personal y el funcionamiento político en las sociedades democráticas. De acuerdo con García Madrugá (2006), ésta es una deuda que acarrea los responsables de conducir los países y por lo tanto la educación, pues en los inicios de este tercer milenio, todavía el 20% de la población mundial que es de alrededor de 6,300 millones todavía no sabe leer ni escribir. El sistema educativo es el iniciador de este proceso formal de formación.
- Es necesario encontrar o asumir una definición de lectura desde la cual se plantee la práctica y la enseñanza de la lectura para el nivel del bachillerato, por lo que después de este ejercicio de investigación, se propone la que aquí se elaboró, tomando en cuenta los aspectos que la constituyen: el acto de leer realizado por un lector en un contexto determinado, la construcción de significados, la utilización de estrategias adecuadas y aprendidas para obtener conocimientos modificables en una actitud independiente y crítica: *Leer es reconstruir significados a partir de un texto escrito producido en un contexto cultural, por un lector que interactúa en una cultura determinada, utilizando estrategias de comprensión aprendidas en su trayectoria como sujeto lector. Además, en esa interrelación entre sujeto y texto culturalmente imbricados, obtener y producir conocimientos nuevos que modifiquen los ya adquiridos y estimulen una actitud de sujeto independiente, y socialmente activo.*
- Igual que una definición de lectura, se propone para el nivel medio superior una definición de comprensión, con el objetivo de que el estudiante de bachillerato la asuma a partir del nivel escolar donde se ubica. Al tener como referente una definición explícita de comprensión

lectora para el nivel, se podrán proponer las acciones que la lleven a efecto, pero además, las diversas áreas del conocimiento tendrán que plantear los procesos que lleven a este objetivo, por tanto se propone la definición siguiente como conclusión: *Comprensión lectora es la habilidad de una persona, situada en un contexto sociocultural determinado, de atender a un propósito lector a partir de poner en juego capacidades, conocimientos y actitudes para reconstruir significados en su encuentro con diferentes textos y discursos culturales.*

- Existe diversidad de propuestas en el uso de la Literatura en el currículo y dentro de los programas extracurriculares, pero ello no garantiza la lectura real de textos literarios, ya que más bien son objeto de estudio y se convierten en tema de enseñanza más que de un recurso de lectura y comentario.
- Otra conclusión es la necesidad de reconocer los retos que demanda atender la nueva propuesta del Marco Curricular Común para bachillerato, exigencia actual para los administradores educativos y los docentes de este nivel. Este es un punto con muchas aristas. Se mencionó en el análisis sobre el bachillerato la multiplicidad de planes de estudio junto con las instituciones que los ofrecen. Ahora la propuesta para salvar esta problemática educativa del nivel, es proponer un marco común con sus adecuaciones, sin embargo, ya hay voces, sobre todo en las universidades públicas, que no aceptan esa propuesta por las implicaciones que tiene. Entre los aspectos positivos en el mediano plazo, sobresale la facilidad para la movilidad estudiantil ya que un mismo documento que valida el bachillerato, ello respondería a una demanda justificada de la población escolar del nivel que no tiene modalidad entre subsistemas escolares, así mismo, favorecería la realización de evaluaciones homogéneas nacionales, lo que facilitaría el diseño de propuesta y acortaría los tiempos de respuesta de la Subsecretaría de Educación a los conflictos de calidad educativa, a partir de contar con criterios centrales. En el sentido negativo: primero, la autonomía; segundo, las implicaciones que tiene seguir un marco común

que lleva a la homogeneidad en un país con visiones heterogéneas; tercero, la dinámica de centralización y control que se ejercería tanto en el aspecto administrativo como en el sindical. Pero más allá de los anteriores aspectos, son evidentes las divergencias entre universidades y Secretaría de Educación Pública sobre el currículo escolar, como las controversias que se han manifestado con asuntos como eliminar algunas asignaturas de formación humanística.

- Cuando se han presentado los resultados en las evaluaciones de comprensión lectora, los nacionales y los internacionales, se ha evidenciado la baja preparación de los estudiantes mexicanos en este ámbito. Se puede entonces concluir que una de las causas se encuentra en la falta de propósitos lectores, una de las estrategias básicas en la lectura. Sin un objetivo explícito que guíe la lectura, se llegará a cualquier lado. “– ¿A dónde quieres ir? – A cualquier lado. – Pues entonces toma cualquier camino.” Sin guía de lectura difícilmente los estudiantes desarrollarán y multiplicarán las oportunidades que ofrecen las estrategias de lectura aprendidas.
- En el grupo de estudiantes investigado, resulta importante destacar la presencia de los padres en el acompañamiento de los hijos cuando eran pequeños en el aspecto de la lectura. Desde luego que no necesariamente fue para que se convirtieran en buenos lectores, pero sí como evidencia de valoración social de la lectura. Resulta claro y se debe resaltar, que entre los estudiantes participantes, la presencia de la madre en prácticas iniciales y familiares de lectura tiene un mayor peso que la del padre. Esto significa que en la formación de los hijos está presente con mayor claridad la mamá que el papá, y se corrobora aun en los aspectos escolares, específicamente en la lectura. Para los estudiantes de alto promedio del estudio, fue significativa la presencia de la mamá, ya que el 83% de ellos mencionan que su mamá leía en voz alta cuando eran pequeños.

- Resalta como conclusión con los estudiantes 3, 12, 23 y 24 que la baja calificación, no necesariamente es muestra de ser poco o mal lector; y viceversa, ser buen lector no refleja implícitamente el rendimiento escolar. Aunque la lectura es un presupuesto básico para el aprendizaje escolar, por las implicaciones que conlleva.

En este segundo apartado se muestran algunos resultados que vale tener presentes para otras investigaciones que se realicen en el futuro sobre la lectura en bachillerato.

- Hay aspectos del sistema educativo que deben ser considerados cuando se realizan estudios sobre el bachillerato en México. Si bien, en un ejercicio como éste no se pueden contemplar todas las variables que se refieren al nivel educativo en el que se realizó la investigación, sobre todo porque la población estudiada, sólo es un grupo pequeño de un bachillerato universitario, bien vale pensar desde ahora en una población mayor, quizá una muestra representativa estadísticamente, para profundizar en informaciones que pueden impactar de mayor forma en el nivel educativo elegido.
- En el capítulo contextual se encontraron datos que no pueden dejar de ser resaltados en este apartado conclusivo. Aunque es un dato conocido o relativamente conocido, no puede dejarse pasar sin considerarlo o por lo menos mencionarlo de nuevo como un problema que es grave para el país en el contexto educativo nacional: el nivel medio superior apenas atiende un poco más de la demanda educativa del bachillerato, y si esto es grave, trágico es que apenas el 58% de la población atendida concluya el nivel, esto significa que el nivel medio superior es el que menor eficiencia terminal ofrece a la sociedad. Quienes no concluyen, tienen una mayor probabilidad de abandonar sus estudios, pero no sólo eso, la sociedad se verá poco favorecida con estos resultados, el reto de contribuir a la formación de ciudadanos se verá afectado además de que se verán truncados los aspectos de la formación para la vida y para

el trabajo y ello incrementa la dificultad para insertarse en labores mejor remuneradas en un mundo de suyo reducido en opciones laborales.

- Llevada en sentido contrario la conclusión anterior, lo que ofrece el sistema nacional de educación a los egresados de bachillerato, es un perfil que vale dejarlo como una referencia. El perfil, por lo menos en teoría, aporta aspectos que deben ser considerados con formalidad y por lo mismo son exigibles, medibles, y dejarlos aquí para dar constancia de ellos, puede considerarse como una conclusión. *Material autoinstruccional...* (SEP, 2008:30-31):
 - Desarrollar los procesos lógicos que le permitan analizar y explicar con actitud crítica, diversos fenómenos naturales y sociales del medio circundante, desde distintas dimensiones y perspectivas teóricas.
 - Aplicar en su vida cotidiana los conocimientos de diferentes disciplinas y ciencias en la resolución de problemas, con base en principios, leyes y conceptos.
 - Interpretar de manera reflexiva y crítica el quehacer científico, su importancia actual y futura, y tomar conciencia del impacto social, económico y ambiental del desarrollo tecnológico.
 - Construir una personalidad ética que considere al hombre como especie, como individuo y como parte de una sociedad, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores.
 - Adquirir los elementos que le permitan consolidar su personalidad y enfrentar los riesgos propios de su edad.
 - Utilizar diferentes códigos lingüísticos de acuerdo al contexto de comunicación y a su intención, así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad.
 - Emplear las nuevas tecnologías de información y comunicación, aprovechando sus potencialidades para desarrollar conocimientos que promuevan su participación activa y constructiva en la sociedad.

- Adquirir conocimientos sobre principios específicos de las diversas disciplinas que le faciliten su decisión personal para elegir adecuadamente sus estudios superiores.
 - Obtener los elementos que le permitan valorar y realizar de manera competente tanto el trabajo productivo como los servicios que redundan en beneficio de la sociedad.
 - Contar con los elementos que le posibiliten la creación o el aprecio por las manifestaciones artísticas para valorarlas como expresiones culturales.
 - Poseer habilidades y destrezas motrices que le permitan mantener el cuerpo sano.
- Al participar México en evaluaciones internacionales que tienen como objeto mostrar indicadores de logro lector, los resultados han dejado ver las diferencias en el desempeño lector respecto al logrado por otros países, PISA con estudiantes de 15 años a quienes evalúa en competencias para la vida y el trabajo, y el LLECE a niños de primaria y con pruebas apegadas a currículo. Ambos proyectos permiten constatar que los parámetros empleados para evaluar no son cubiertos satisfactoriamente por toda la población. Como efectos positivos de estos resultados: surge el INEE como institución que investiga y coordina procesos de evaluación tomando en cuenta algunas características de estas exigencias internacionales, se institucionalizan las evaluaciones periódicas en las que México participará cada tres años en PISA, se tienen resultados analizados desde una perspectiva internacional. En el sentido negativo, México evidencia los pocos avances logrados, a diferencia de lo que han hecho otros países que forman parte de ese organismo; al ser invitados otros países que no son parte de la OCDE, México se encuentra en niveles inferiores en la evaluación aunque esos países no formen parte de ese organismo.
 - Las dimensiones, competencias o habilidades que las instituciones utilizan para evaluar la comprensión lectora, se complejizan y en ese sentido es difícil tomar en cuenta los diversos aspectos que se toman en

cuenta para la evaluación de la comprensión lectora o la evaluación en lo general. Este aspecto es generalmente desconocido por los docentes para realizar evaluaciones, sea de comprensión o de evaluación en general con aspectos apegados al currículo. Se requiere entonces que los criterios que han establecido estas instituciones se socialicen entre las instituciones que son evaluadas, tanto a docentes como a estudiantes, con el propósito de aprender a evaluar con esos criterios, porque ese tipo de evaluaciones propician la reflexión y contemplan aspectos más allá de la sola memorización. Aunque es necesario decir que las evaluaciones cotidianas que se realizan en el salón de clase, también tienen valor, entendidas éstas como el seguimiento que el docente realiza a los estudiantes, para darse cuenta de sus avances, no en el sentido de su poder como profesor.

- De los resultados obtenidos de este ejercicio de investigación, se infiere, sin hacer una afirmación definitiva y categórica, que docentes y de estudiantes de la preparatoria donde se realizó el ejercicio no conocen y por lo mismo no enseñan unos ni practican otros, estrategias de comprensión lectora de textos expositivos, los cuales son usados en mayor cantidad en las diversas áreas de conocimiento en el bachillerato; además, como ellas tampoco se explicitan ni el plan de estudios de Lengua Española ni de otras asignaturas que se imparten en el currículo de bachillerato de la U de G, también se infiere que son poco conocidas y enseñadas, y por tanto poco practicadas las estrategias de comprensión lectora.
- Los programas curriculares de Bachillerato de la U de G, no contemplan la formación de lectores en sentido explícito, sólo mencionan actividades que deben desarrollarse como parte de tareas y programas para la promoción de la lectura y la escritura y éstas como formando parte del dominio de la lengua culta más que de la apropiación del lenguaje vivo y funcional para enfrentar el mundo contemporáneo; tampoco explicitan definiciones de lector, lectura, texto, mediador, conceptos que son básicos en este contexto. Se requiere entonces que se hagan explícitos

para que docentes y estudiantes tengan el referente explícito y de acuerdo con ellos, se propicie un ambiente de formación para que se eleve tanto la formación lectora como la comprensión. Además, se requiere informar y formar sobre las diferentes perspectivas desde las que debe verse el acto de la lectura: como proceso, como actividad y como resultado, para no continuar con actividades aisladas de lectura sino para formar lectores, en el sentido amplio del término.

- Una conclusión adyacente a esta investigación, es lo referente a las competencias, enunciadas en el Programa Sectorial de Educación de la SEP y en la Reforma Curricular del Bachillerato en la Universidad de Guadalajara. Si bien no es un aspecto que corresponda a la investigación como tal, las competencias se extienden a la lectura, como básica para desarrollar competencias superiores. De ahí que conviene mencionar la dificultad que implicará para el sistema educativo general y para el bachillerato en particular, este cambio de la enseñanza basado en competencias. La lectura entonces, además de ser una estrategia de comprensión, ahora deberá ser explicitada como competencia que debe ser demostrada a partir de indicadores. Por tanto, además de que el docente enfrenta este reto en su práctica, y el alumno debe demostrarlo en su aprendizaje, se está de esta forma simplificando la complejidad de la lectura como exigencia de desarrollo escolar entre estudiantes de bachillerato al reducirla a “competencias medibles”.
- Para la comunidad de investigadores, vale esta pregunta: ¿después de casi cuatro décadas de hacer investigación alrededor de la lectura, cómo es que apenas se conocen algunas en el nivel medio superior? Quede aquí como una invitación al mundo académico, abrir el abanico de la investigación a este nivel de enseñanza, al tema de la lectura, ya que es la última oportunidad de aprendizaje para todos aquellos que abandonan el ámbito escolar, y en el mejor de los casos se integrarán al mundo del trabajo, cuando no al subempleo. Pero también es nivel educativo previo a la educación superior, que requiere el dominio de esta herramienta básica para el aprendizaje en los diversos campos de la ciencia.

Este trabajo es el resultado de cuatro años en torno a la lectura en bachillerato, periodo de tiempo que me permitió, en primer lugar, incursionar en un tema en el que yo antes no había trabajado, ya que como docente del nivel, al igual que otros, observamos la forma de leer de los estudiantes y las dificultades que en este terreno enfrentan pero no las entendemos. Ahora, como resultado de este trabajo, estoy en posibilidades de seguir trabajando para el bachillerato en la evaluación y la planeación educativa del nivel, para asegurar que la lectura sea un eje básico de la formación del estudiante.

Acercarme a la complejidad del fenómeno de la lectura me ha permitido también reflexionar sobre la dificultad de abordarla de forma simple, requerimos los educadores entender que la lectura es más que un contenido de enseñanza, más que un eje curricular, más que una tarea escolar, la lectura es todo esto pero es también una actividad esencialmente individual que florece en ambientes y entornos culturales que multiplican las oportunidades de encuentros con los textos y ello es precisamente el reto de la escuela.

Como investigador educativo cierro esta tesis confirmando que el trabajo de investigación es complejo y de largo plazo, particularmente en educación, en donde las decisiones se toman por periodo gubernamental y para lo cual la investigación educativa tiene mucho que aportar a fin de mejorar, enriquecer y, sobre todo, sostener, acciones y políticas en materia de lectura en todos los niveles escolares.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, R. M. A., y Cepeda Hinojosa, B. (2005). *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: INEE – SEP.
- Antonio Ríos, R. y García Flores, E. (2003). *Acciones de Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior*. México: Coordinación General de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública. Consultado el 11 de febrero de 2008. Disponible en: www.inee.edu.mx
- Areiza Londoño, R. y Henao Restrepo, L. M. (1999). Metacognición y estrategias lectoras. *Revista de Ciencias Humanas*, 19, s/p. Recuperado el 18 de noviembre de 2005. Disponible en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/areiza.htm>
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE – LLECE)*. XVII Reunión de Coordinadores Nacionales del LLECE. En UNESCO, OREALC, LLECE. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/habilidades_para_vida_lenguaje_escritura.pdf
- Ávalos F., C. et al. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-UNAM.
- Bahloul, J. (2003). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los pocos lectores*. México: SEP/FCE
- Barajas Villanueva et al. (1992). *Propuesta de Bachillerato Propedéutico*. Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara.
- Barreiro, J. (1982). Educación y concienciación. En Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*, (pp. 7-19). (20 ed.). México: Siglo veintiuno.
- Bofarull, M. T. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación. En M. T. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez Rico, et al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 131-139). España: Laboratorio Educativo.

- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Briseño Torres, C. (2008). *Primer Informe de Acciones. Estadística Institucional*. México: Universidad de Guadalajara.
- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Morata.
- Carmena López, G. et al. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en La Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Disponible en: <http://www.educared.edu.pe/modulo/upload/127592371.pdf>
- Carrasco Altamirano, A. (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en aula*. México: FOMIX, CONACYT, CECYT, BUAP, CONSDJO PUEBLA DE LECTURA, A. C.
- _____. (2007). Lector, lectura, textos y mediador en documentos curriculares. Planteamientos implícitos y explícitos en documentos curriculares. En M. de Ibarrola et al (coords.). *IX Congreso nacional de investigación educativa. Programa académico*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Facultad de Educación Universidad Autónoma de Yucatán. México: Mérida de Yucatán.
- Casassus, J. (1997). *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Santiago: LLECE, OREALC/UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/3estandares_educacion_conceptos.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras la líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Taurus.
- College Board. Consultado el 22 de julio de 2008. Disponible en: <http://oprla.collegeboard.com/ptorico/pr/somos/somos.html>
- _____. (2007). *Guía de estudio para presentar la Prueba de Aptitud Académica*. Consultado el 23 de julio de 2008. Disponible en: <http://www.escolar.udg.mx/escolar2000/PAA.pdf>

- Cuningham, J. W. y Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and reading. En *Reading Research Quarterly* de Internacional Reading Association (IRA), 31, (1), 36-60.
- Díaz Barriga Arceo, F. D. y Hernández Rojas, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Colombia: McGrawHill.
- Díaz Gutiérrez, M. A., Flores Vázquez, G. y Martínez Rizo, F. (2007). *PISA 2006 en México*. México: INEE. Consultado el 15 de julio de 2008.
- Disponible en:
http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=2337&Itemid=947
- Díaz Gutiérrez, M. A., Flores Vázquez, G., et al. (2008). SERCE. *Resultados Nacionales. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2006*. México: INEE. Consultado el 17 de julio de 2008. Disponible en:
http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/SERCE/serce_2006_final.pdf
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación*. (4 de noviembre de 1991). Acuerdo número 159 por el que los centros de bachillerato pedagógico cambian su denominación por la de centros de estudios de bachillerato y se establece la estructura curricular con opción general y pedagógica.
- Recuperado el 7 de abril de 2008. Disponible en:
<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgaj/Acuerdos/1000159.HTM>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, II. Enfoques y teorías*. España: Paidós Educador. (pp. 195-301).
- Escoriza Nieto, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. España: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. España: Prentice Hall.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Becerra, R. (2007). *Informe de actividades 2006-2007. Escuela Preparatoria*.
- _____ (2008). *Informe de actividades 2007-2008. Escuela Preparatoria*.

- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Paidós.
- García-Pelayo, R. (1994). *Diccionario enciclopédico Larousse*. México: Larousse.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gil García, A., Riggs, E. y Cañizales, R. (2001). Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* de la Asociación Internacional de Lectura (IRA), 22, (3), 28-35.
- Goldin, D. (2006). *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México: Paidós.
- Gómez, G. y Carrasco, A. (2008). Lectores que estudian bachillerato y entornos para realizar la lectura. En *Red Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees)*. Colombia:... Disponible en: <http://octavioislas.wordpress.com/2008/05/12/1024-colombia-redless-red-de-lectura-y-escritura-en-educacion-superior/>
- Gómez Palacio, M., Villarreal, M. B., González, L. V., López Araiza, M. de L. y Jarmillo, R. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.
- Gómez Palacio, M., Villarreal, M. B., López Araiza, M. de L., González, L. V. y Adame, M. G. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- González M., L. (2003). La sistematización y análisis de los datos cualitativos. En R. Mejía y S. A. Sandoval (coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 155-173). México: Iteso.
- Goodman, K. S. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los proceso de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo XXI.
- _____. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Haro del Real, M. de J., Padilla López, J. T., Parga Jiménez, L. E. y Peña Ramos, A. (2007). *Documento base. Plan de Estudios del Bachillerato*

- General por Competencias. Una propuesta.* 5 tomos. México: Universidad de Guadalajara.
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., Pilar. (2003). *Metodología de la investigación.* (3ª Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hessen, J. (1996). *Teoría del conocimiento.* (27 reimp.). México: Espasa Calpe.
- INEE. (2008). Bases de datos de las evaluaciones. Explorador EXCALE. Consultado el 18 de septiembre de 2008. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=24&Itemid=603
- Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana.* Original de la OCDE *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003. Apprendre aujourd'hui, réussir demain: Premiers résultats de PISA 2003.* Traducción María Luisa Rodríguez, Victoria Gordo y Javier Prieto. México: Santillana.
- Inostroza, G. (1997). *Tendencias en la enseñanza del lenguaje.* Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. OREALC, UNESCO. Disponible en: <http://llece.unesco.cl/documentosdigitales/>
- Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores / productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. En M. T. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez Rico, et al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 79-95). España: Laboratorio Educativo, GRAÓ.
- Joseph Matilla, L. J. (2006). Una experiencia de comprensión lectora en educación básica. Estudio etnográfico en una escuela personalizada. Tesis de Maestría, México: Universidad Panamericana Campus Guadalajara.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos cotidianos de lectura y escritura). En Eduardo Weiss (Editor). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII, 17, 37-66.
- _____. (2005). El origen social de la palabra propia. En *Lecturas sobre lecturas / 14* (pp. 9-34). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes,

- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2002). Hacia una tipología de los textos. En M. Gómez Palacio y A. Martínez Olivé (Coords.). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, (pp. 115-119). (2ª Reimp.). México: SEP.
- Kolers, P. A. (1969). Reading is only incidentally visual, in Kenneth S. Goodman and James T. Fleming (dirs.). *Psycholinguistics and the Teaching of Reading* (Newark, Del.: International Reading Association).
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP-FCE.
- Ley de Educación del Estado de Jalisco*, decreto 16644, Arts. 3º y 6º del 26 de agosto de 1997.
- López Bonilla, G. y Rodríguez Linares, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. En Eduardo Weiss (Editor). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII, 17, 67-98.
- Maldonado Serrano, M. A. (2006). *Cambios a la PAA del College Board para América Latina*. Documento de trabajo para los docentes de la Universidad de Guadalajara. College Board: Enlace al éxito en la universidad. <http://oprla.collegeboard.com>
- Maturano, C. I., Soliveres, M. A. y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. En *Enseñanza de las ciencias*. 20 (3), 415-425.
- Mejía Rodríguez, F., et al. (2001). *Instrumento para el diagnóstico de alumnos de nuevo ingreso a secundaria. Nuestros nuevos alumnos en secundaria. Principios teóricos. Habilidad verbal*. México: SEP, Sistema Nacional de Evaluación Educativa.
- Monereo, C. (Coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Lluïsa Pérez, M. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. (3ª ed.). Barcelona: Grao.
- Morles, M. (1999). El proceso de la comprensión en la lectura. *Revista latina de pensamiento y lenguaje*, 4, (2B), 279-293.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2006). *Marcos Teóricos Especificaciones de Evaluación. Estudio Internacional de Progreso y Comprensión Lectora (PIRLS)*. Publicación original en Inglés:

- Assessment Framework and Specifications* por la IEA, TIMES & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College. Ámsterdam, Países Bajos: Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), España: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Traducción de Mercedes Núñez por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Disponible en: <http://www.ince.mec.es/pub/pirlsmarcos.pdf>
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. España: Santillana.
- OCDE (2006), PISA (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Consultado el 2 de abril de 2008. Disponible en: www.pisa.oecd.org.
- Ortega Cortés, F. P. (2008). Las prácticas de lectura en la biblioteca pública en el Municipio de Chalco, Estado de México. Un acercamiento a la Trayectoria de los Lectores (Tesis Doctoral del Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. DIE-CINVESTAV-IPN).
- Padilla Muñoz, R. (2008). *Primer Informe de Actividades. SEMS 2008*. México: Universidad de Guadalajara.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction, 1*, (2) 117-175.
- _____. (2001). La enseñanza para la lectura autorregulada. En L. Resnick y L. Klopfer. (Comps.). *Currículum y cognición*. Argentina: Aique, (pp. 43-73).
- Partido Calva, M. (1997). La lectura como experiencia didáctica. Recuperado el 15 de enero de 2007. Disponible en <http://www.uv.mx/iie/Investigadores/Investig.htm#HILDA%20MARISELA%20PARTIDO%20CALVA>.
- Peredo Merlo, M. A., Leal Carretero, F., González de la Torre, Y. y Esparza Osuna M. E. (2004). Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos en la identificación de información central en el texto escolar. En M. A. Peredo Merlo (Coord.). *Diez estudios sobre la lectura*, (pp. 123-169). México: Universidad de Guadalajara.

- Peroni, M. (2003) *Historias de lectura. Trayectorias de vida y lectura*. México: SEP/ Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1984). La teoría de Piaget. (C. del Cañizo y M. de L. Velásquez, trads.) En B. Inhelder y H. H. Chipman (Eds.), *Piaget and his School* (pp. 1-13). México: Sistema de Educación a Distancia. (*Licenciatura en educación básica. Paquete del autor Jean Piaget*, pp. 65-77, por UPN, Ed., 1985, México: SEP.
- Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2030*. (2007). Secretaría de Planeación del Gobierno del Estado de Jalisco. Recuperado el 8 de julio del 2008.
Disponible en:
<http://seplan.jalisco.gob.mx/files/planes/Plan%20Estatal%20de%20Desarrollo%20Jalisco%202030%20v1.0.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo*. (2007-2012). Poder Ejecutivo Federal. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República. México: SHCP.
- Poulain, M. (2004). Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. En Lahire, B. (Comp.). *Sociología de la lectura*. España: Gedisa, (pp. 17-57).
- Programa Nacional de Lectura* (2000). México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en:
<http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/diagamb.html>
- Ramos Patiño, G. I. (2005). Aprender para el mundo del mañana: PISA 2003, los resultados para México. En García Cortés, F. (Comp.). *El informe PISA 2003: un enfoque constructivo. Memoria del Cuarto Encuentro Internacional de Educación*. México: Santillana, (pp. 73-86).
- Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (2002). Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* de la Asociación Internacional de Lectura (IRA), 23, (3), 40-49.
- Rosenblatt, M. L. (2002). *La literatura como exploración*. (Primera edición en inglés, 1938). México: Fondo de Cultura Económica.

- Sánchez Cerezo, S. (Dir.). (1998). *Diccionario de las Ciencias de la educación*. (10ª Reimp.). México: Santillana.
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). Consultado el día 28 de julio de 2007. Disponible en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
- Saracho M., A. *Casos de Estudio de reacciones a PISA 2000 y 2003: Alemania, Polonia, Brasil, y otros*. Estudio realizado por la Fundación Implementación, Diseño, Evaluación y Análisis de Políticas Públicas (IDEA, A. C.) de México. Consultado el 21 de septiembre de 2008. Disponible en: http://www.fundacionidea.org.mx/admin/documentos/publicacion/Reaccion_a_PISA_Final.pdf
- Sarramona. J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- SEP. Secretaría de Educación Pública. DGB/DCA. (2004-05). *Taller de Lectura y Redacción I*. México: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Recuperado el 16 de abril de 2008. Disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio.html
- _____. DGB/DCA. (2004-12). *Taller de Lectura y Redacción II*. México: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Recuperado el 16 de abril de 2008. Disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio.html
- _____. (2008), *Estadísticas*. Recuperado el 28 de mayo de 2008. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>. <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/xestados/index.htm>
- _____. (2008). *Congreso Nacional del Bachillerato*. pp. 39-48.
- _____. DGB/DCA/2003-09. (2008). *Material autoinstruccional "compendio de técnicas grupales para el trabajo escolar con adolescentes"*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/materialdeapoyo.html

- _____ (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007–2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Disponible en:
http://www.sep.gob.mx/work/appsite/Programa%20Sectorial/prog_sec.pdf
- _____ (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*.
 Recuperado el 31 de marzo de 2008. Disponible en:
http://www.sems.gob.mx/aspnv/Sistema_Nacional_Bachillerato.pdf
- _____ (2009). Dirección general de Materiales Educativos. Consultado el 14 de junio de 2009. Disponible en:
<http://basica.sep.gob.mx/dgme/start.php?act=pnl>
- Serra Capallera, J. y Oller Barnada, C. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. En M. T. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez Rico, et al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 35-43). España: Laboratorio Educativo.
- Smith, F. (1992). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. (2ª Reimp.). México: Trillas.
- Solé Gallart, I. (2001). ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, gracias! En M. T. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez Rico, et al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 69-77). España: Laboratorio Educativo, GRAÓ.
- _____ (2002). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En M. Gómez Palacio y A. Martínez Olivé (Coords.). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, (pp. 95-108). (2ª Reimp.). México: SEP.
- _____ (2002ª). El placer de leer. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* de la Asociación Internacional de Lectura (IRA), 16, (3), 25-30. En M. Gómez Palacio y A. Martínez Olivé (Coords.). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, (pp. 87-93). (2ª Reimp.). México: SEP.
- _____ (2003). *Estrategias de lectura*. España: ICE, GRAO.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. 4ª Ed. España: Morata.

- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2007-2012). *Institucional. Bachillerato General*. México: SEP. Recuperado el 31 de marzo de 2008. Disponible en:
<http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html>
- Van Dijk, T. A. (1996). *La ciencia del texto*. (3ª Reimp.). España: Paidós.
- Vidal Uribe, R. (2005). El proyecto PISA. Los resultados de México. En García Cortés, F. (Comp.). *El informe PISA 2003: un enfoque constructivo. Memoria del Cuarto Encuentro Internacional de Educación*. México: Santillana, (pp. 87-113).
- Vigotsky, L. S. (2005). *Pensamiento y lenguaje*. (8ª reimp.) México: Quinto Sol.
- Yáñez Delgado, A. (1986). El bachillerato en México. *Universidad*. Año VI/núm. pp. 2-8. Puebla, México: Dirección de Prensa y Relaciones Públicas. Recuperado el 3 de enero de 2007. Disponible en:
http://www.buap.mx/aspirantes/prepas/calderon/hist1.html#_Hlt472260546
- Zamudio Mesa, C. M. ((2005). ¿Qué significa ser un lector competente). En García Cortés, F. (Comp.). *El informe PISA 2003: un enfoque constructivo. Memoria del Cuarto Encuentro Internacional de Educación*. México: Santillana, (pp. 237-255).
- Zubiría Remy, H. D. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés.

Anexos

ANEXO I

Estudio: *ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN*

Noviembre 2008.

Doctorando: Gustavo Gómez Díaz

Instrumento 2: **ENCUESTA ESTUDIANTIL DE TRAYECTORIA LECTORA**

Nº de Encuestado 1 _____

I. ASPECTOS PERSONALES O PARA CONOCERTE MEJOR

Marca la opción correspondiente a tu caso

- | | |
|---|----------|
| 2. Grado escolar: 1 ^{er} semestre _____ 3 ^{er} semestre _____ 5 ^o semestre _____ | 2 _____ |
| 3. Edad _____ años 4. Sexo: H _____ M _____ | 3 _____ |
| 5. Turno escolar que actualmente cursas: Matutino _____ Vespertino _____ | 4 _____ |
| 6. ¿Tienes un trabajo remunerado? Sí _____ No _____ | 5 _____ |
| 7. ¿Tomas el curso de PLEX que te ofrece la escuela? Sí _____ No _____ | 6 _____ |
| 8. ¿Tienes computadora en casa? Sí _____ No _____ | 7 _____ |
| 9. ¿Tienes acceso a Internet desde la computadora de casa? Sí _____ No _____ | 8 _____ |
| 10. ¿Aproximadamente, cuántas horas pasas al día en el Internet? 1 o 2 horas _____ 3 a 5 horas _____ Más de 5 horas ¿Cuántas? _____ | 9 _____ |
| | 10 _____ |

Anota los datos de tu actual domicilio

- | | |
|--|----------|
| 11. Calle _____ | 11 _____ |
| Colonia _____ 12. Ciudad _____ Municipio _____ | 12 _____ |
| 13. Propiedad vivienda: Propia _____ Rentada _____ | 13 _____ |
| 14. Vivienda: Casa _____ Departamento _____ Vecindad _____ | 14 _____ |
| 15. Si marcaste Departamento, especifica: en unidad habitacional _____ en edificio independiente _____ | 15 _____ |

Estudio: *ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN*

Noviembre 2008.

Doctorando: Gustavo Gómez Díaz

I.1 Tu entorno familiar

INSTRUCCIÓN. Llena sólo los espacios para los que dispongas información.

16 _____

17 _____

18 _____

Escolaridad en la familia	16. Padre o tutor	17. Madre o tutora	18. Hermano (a) mayor
1. Analfabeta			
2. Primaria incompleta			
3. Primaria terminada			
4. Secundaria incompleta			
5. Secundaria terminada			
6. Bachillerato incompleto			
7. Bachillerato terminado			
8. Carrera técnica incompleta			
9. Carrera técnica terminada			
10. Licenciatura incompleta			
11. Licenciatura terminada			
12. Posgrado			

19 _____

20 _____

21 _____

II. TRAYECTORIA ESCOLAR

Niveles escolares cursados	Nombre de la escuela	22. Turno matutino	Turno vespertino	23. Pública	Privada	24 Promedio obtenido	
19. Preescolar							22 _____
20. Primaria							23 _____
21. Secundaria							24 _____

25. Marca el cuadro que corresponda al tipo de secundaria en la que estudiaste:

Federal (1)	Estatat (2)	Técnica (3)	Telesecundaria (4)	Privada (5)	Otra Especifica (6)	25 _____
-------------	-------------	-------------	--------------------	-------------	---------------------	----------

Noviembre 2008.

Doctorando: Gustavo Gómez Díaz

III. PRÁCTICAS FAMILIARES ALREDEDOR DE LA LECTURA

III.1 Yo y mi familia

INTRUCCIÓN. Llena sólo las columnas para las que dispongas información. Para contestar la última columna, piensa en lo que tú haces.

Lectura en la familia	26-40 Padre o tutor	41-55 Madre o tutora	56-70 Hermano (a) mayor	71-85 Yo como lector(a)
1. Lee(o) el periódico diario o casi diario	26	41	56	71
2. Está(oy) suscrito a alguna publicación periódica	27	42	57	72
3. Lee(o) regularmente libros completos	28	43	58	73
4. Lee(o) regularmente revistas	28	44	59	74
5. Lee(o) algún material en Internet	30	45	60	75
6. Asiste(o) regularmente a una biblioteca	31	46	61	76
7. Le platica(o) a la familia lo que está leyendo	32	47	62	77
8. Conversa(o) conmigo/familia sobre lo que lee(o)	33	48	63	78
9. Compra(o) libros	34	49	64	79
10. Regala(o) libros	35	50	65	80
11. Me leía(n) en voz alta cuando era pequeño	36	51	66	81
12. Asiste(o) a presentaciones de libros	37	52	67	82
13. Visita(o) la FIL de Guadalajara	38	53	68	83
14. Platica(o) durante la comida acerca de lo que lee(o)	39	54	69	84
15. Cuenta(o) historias que se sabe (que me sé)	40	55	70	85

Preguntas que se refieren solamente a la influencia de tu mamá en la lectura.

86. Trata de recordar tu primera experiencia como lector. ¿Tuvo que ver tu mamá en esa experiencia? Sí _____ No _____ **86**_____
87. Los temas que me leía cuando era yo pequeño: cuentos ____ aventuras ____ religión ____ superación ____ de todos _____ **87**_____
88. Cuando me leía: comentaba antes de la lectura ____ comentaba durante la lectura ____ me hacía preguntas ____ escenificaba ____ **88**_____
89. ¿Actualmente, tu mamá participa en forma directa en tu proceso como lector? Sí _____ No _____ **89**_____
90. Considero que mi mamá es buena lectora, porque: a) Lee todos los días _____ b) Comparte lo que lee _____ c) Siempre analiza lo que lee _____
d) Pregunta sobre lo que lee para no quedarse con dudas _____ e) Todas las anteriores _____ **90**_____

Estudio: *ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN*

Noviembre 2008.

Doctorando: Gustavo Gómez Díaz

91. Entre las siguientes opciones ¿cuáles escogerías para tu siguiente regalo navideño? Puedes elegir hasta opciones.

91 ____

92 ____

93 ____

1. Ropa y/o accesorios
2. Discos y/o aparatos electrónicos
3. Libros y/o accesorios
4. Libros y/o aparatos electrónicos
5. Libros y/o discos

III. 2 Práctica lectora personal

Tratemos de contabilizar el número de libros leídos	Ninguno	1 o 2	Entre 3 y 6	Entre 7 y 15	16 o más	
94. ¿Cuántos libros has leído que no sean de la escuela?						94 ____
95. ¿Cuántos libros compraste durante el último año?						95 ____
96. Número aproximado de libros que no sean de texto, que hay en tu casa						96 ____
97. Número de libros que conforman tu colección personal o que sólo sean tuyos (diferente de los libros pertenecientes a otros miembros de tu familia)						97 ____
98. Textos o revistas en otros idiomas que tengan en tu casa						98 ____
99. ¿Cuántos libros tuviste que leer por tarea o encargo escolar el semestre anterior?						99 ____
100. ¿Cuántos libros has leído este semestre, que no sean por tarea o encargo escolar?						100 ____

Ahora vamos a pensar en los libros que lees que no tengan nada que ver con la escuela

El primer libro leído:

101. ¿Recuerdas el **primer libro** que leíste por puro gusto? Sí ____ No ____ Anota el título _____ **101** ____

102. Si te acuerdas anota el nombre del autor _____ **102** ____

103 Escribe el tema del que trataba (con dos o tres palabras). _____ **103** ____

104. Más o menos, qué edad tenías cuando leíste este libro. Anótala en años y meses: _____ **104** ____

Estudio: *ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN*

Noviembre 2008.

Doctorando: Gustavo Gómez Díaz

Los últimos libros leídos. Sobre los **tres últimos libros** que leíste o que actualmente estás leyendo por puro gusto, anota los siguientes datos. Si no puedes completar esta parte, pasa a la pregunta 111.

105. **Libro 1.** Anota el título _____ 105 _____

Si te acuerdas anota el nombre del autor _____

Escribe el tema del que trataba (con dos o tres palabras) _____

106. ¿Hace cuánto tiempo que lo leíste? Anótalo en años y/o meses: _____ 106 _____

107. **Libro 2.** Anota el título _____ 107 _____

Si te acuerdas anota el nombre del autor _____

Escribe el tema del que trataba (con dos o tres palabras) _____

108. ¿Hace cuánto tiempo que lo leíste? Anótalo en años y/o meses: _____ 108 _____

Los últimos libros leídos o que actualmente estoy leyendo por puro gusto:

109. **Libro 3.** Anota el título _____ 109 _____

Si te acuerdas anota el nombre del autor _____

Escribe el tema del que trataba (con dos o tres palabras) _____

110. ¿Hace cuánto tiempo que lo leíste? Anótalo en años y/o meses: _____ 110 _____

¿Sobre qué temas, o situaciones, o ideas, quisieras encontrar libros para leer? Anota al menos dos

111. _____ 111 _____

112. _____ 112 _____

III. 3 Estrategias lectoras que reconozco aplicar cuando leo. Te pedimos que hagas un ejercicio de reflexión para llenar el siguiente cuadro.

ESTRATEGIAS QUE RECONOZCO EMPLEAR COMO LECTOR	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	
Antes de la lectura					
113. Me propongo una meta o un propósito cada vez que leo algo					113__
114. Recuerdo lo que sé sobre el tema que voy a leer					114__
115. Me apoyo en los títulos, subtítulos y gráficos cuando leo textos informativos					115__
116. Hago predicciones acerca de lo que voy a leer, es decir me imagino de qué se tratará el texto o cómo estará presentado.					116__
117. Tengo una postura acerca del tema que voy a leer. Postura entendida como posición frente al tema y/o al autor del mismo.					117__

ESTRATEGIAS QUE RECONOZCO EMPLEAR COMO LECTOR	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	
118. HAGO OTRA COSA. Anótalo en el siguiente espacio:					118__ —
Durante la lectura					
119. Compruebo o confirmo predicciones que hice antes de leer y que voy formulando durante la lectura.					119__
120. Me detengo en ciertos puntos, y resumo lo leído					120__
121. Reconozco el significado de palabras y frases que no entiendo completamente					121__
122. Reconozco el vocabulario clave en torno al tema que estoy leyendo					122__
123. Infiero conceptos y significados que el texto no me ofrece explícitamente					123__
124. Me hago preguntas que voy respondiendo al leer el texto					124__
125. Me doy cuenta cuando tengo problemas para comprender una parte del texto					125__
126. Releo lo que no entiendo en un primer momento de la lectura					126__
127. Utilizo la estructura del texto al leer textos informativos: los títulos, subtítulos y apartados me ayudan a entender lo que voy leyendo.					127__
128. HAGO OTRA COSA. Anótalo en el siguiente espacio:					128__ —
Después de la lectura					
129. Reviso lo que hice al leer para determinar si comprendí el texto					129__
130. Resumo las ideas clave del texto y hago un mapa o gráfico del contenido					130__
131. Reconozco y evalúo qué cosas nuevas aprendí de la lectura del texto					131__
132. Reconozco cuando necesito conocer más acerca del tema leído o cuando lo que sabía antes no me permite entenderlo todo.					132__
133. Establezco relaciones entre el tema leído y otra información conocida					133__
134. Reflexiono acerca de las estrategias que mejor me sirvieron para entender este texto					134__
135. Releo el texto completo o partes del mismo para aclarar concepciones alternas					135__
136. Releo el texto completo o partes del mismo para revisar las predicciones e inferencias realizadas y/o ajusto predicciones e inferencias a partir de lo que entendí.					136__
137. Releo el texto completo o partes del mismo para decidir en qué aspecto necesito documentarme más					137__
138. HAGO OTRA COSA. Anótalo en el siguiente espacio:					138__

Estudio: *ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN*

Noviembre 2008.

Doctorando: Gustavo Gómez Díaz

IV. LA ESCUELA Y LA LECTURA

139. ¿Tuviste biblioteca de aula en 6° de primaria? Sí _____ No _____ 139_____
140. ¿Tuviste biblioteca de aula en la secundaria? Sí _____ No _____ 140_____
141. ¿Había biblioteca escolar en tu escuela secundaria? Sí _____ No _____ 141_____
142. Yo considero que estoy leyendo cuando alguien me lee. Sí _____ No _____ 142_____
143. Yo considero que estoy leyendo solamente cuando leo por mí mismo(a) Sí _____ No _____ 143_____
144. Yo considero que leo en la escuela cuando los maestros(as) nos platican de lo que leen Sí _____ No _____ 144_____

Prácticas escolares que observo en torno a la lectura en mí y en otras personas.	Más que otros (as) que conozco	Igual que otros (as) que conozco	Menos que otros (as) que conozco	Nunca he observado este comportamiento	
145. Comparada con otras escuelas, en mi escuela se lee					145_____
146. Los compañeros de mi grupo leen					146_____
147. Veo a mis profesores leer					147_____
148. Mis compañeros de grupo asisten a la Biblioteca					148_____
149. Comparándome con otros compañeros del grupo, yo leo					149_____
150. Mis compañeros de grupo leen revistas					150_____
151. Yo leo los carteles o publicaciones que se colocan en los tableros de la escuela					151_____
152. Yo asisto a talleres de lectura que se realizan en la escuela					152_____
153. Mis profesores de la Prepa me han enseñado estrategias de lectura					153_____
154. El ambiente para leer, entre los compañeros de mi grupo, es favorable					154_____
155. Comparándome con otros lectores de mi edad, yo considero que leo					155_____

Estudio: *ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN*

Noviembre 2008.

Doctorando: Gustavo Gómez Díaz

V. LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y LA INTERNET EN LA ESCUELA

Las materias para las que realizas más tareas buscando información en Internet, son (puedes marcar las opciones que consideres necesarias):

Primer semestre	Sí	No	
Lengua Española			156_____
Matemáticas			157_____
Introducción al Arte			158_____
Lógica			159_____
Lengua Extranjera			160_____
Taller de Programación y Cómputo			161_____
Seminario de aprendizaje y desarrollo			162_____
Tercer semestre	Sí	No	
Matemáticas III			163_____
Física II			164_____
Química II			165_____
Biología I			166_____
Lengua española III			167_____
Economía			168_____
Taller de Arte			169_____
Taller de educación física			170_____
Quinto semestre	Sí	No	
Taller optativo			171_____
Optativa			172_____
Psicología			173_____
Ecología			174_____
Literatura I			175_____
Filosofía II			176_____
Historia Nacional			177_____
Programa de Extensión cultural			178_____

Noviembre 2008.

Doctorando: Gustavo Gómez Díaz

VI. LA LECTURA Y EL TIEMPO LIBRE

Pasatiempos o el empleo del tiempo libre	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	
179. Dedico parte de mi tiempo libre para visitar bibliotecas					179_____
180. Dedico mi tiempo libre para ir a librerías					180_____

VII. DOS ESPACIOS DE NARRATIVA, PARA QUE LOS ESTUDIANTES SE EXPRESEN CON MÁS AMPLITUD SOBRE LOS SIGUIENTES TEMAS

181. Qué tan preparados consideras a tus profesores en cuanto a la lectura, según lo puedas apreciar, por los comentarios que realizan en sus clases. Narra alguna situación que haya llamado tu atención sobre su práctica de lectura. **181_____**

182. Comenta alguna anécdota que recuerdes sobre tu experiencia como lector, ya sea en el aprendizaje de la lectura o sobre algún contenido que haya llamado tu atención. **182_____**

ANEXO II

TEXTO

SIÉNTASE BIEN EN SUS ZAPATOS DEPORTIVOS

Durante 14 años el Centro Médico Deportivo de Lyon (Francia) ha estado estudiando las lesiones en deportistas jóvenes y profesionales. El estudio ha establecido que el mejor método es la prevención... y los buenos zapatos.

Golpes, caídas, vestimentas y rupturas...

- 1 El 18% de los jugadores entre los 8 y 12 años ya tiene lesiones en los talones. El cartílago del tobillo de un jugador de fútbol, no responde bien a los impactos y el 25% de los profesionales han descubierto por ellos mismos, que es un punto especialmente débil. El cartílago de la delicada articulación de la rodilla, puede ser irremediablemente dañado y si no se toman los cuidados indicados desde niño (de los 10-12 años de edad), puede generar osteoartritis prematura. Las caderas tampoco están exentas de algún daño, particularmente cuando los jugadores están cansados, corren el riesgo de fracturas como resultado de caídas o colisiones.
- 2 De acuerdo con el estudio, los jugadores de fútbol que han jugado por más de diez años, tienen sobrecrecimientos óseos ya sea en la tibia o en talón. Esto es lo que se conoce como "el pie del futbolero", una deformidad causada por zapatos con suelas y partes del tobillo demasiado flexibles.

Proteger, dar soporte, estabilizar, amortiguar

- 3 Si un zapato es demasiado rígido, restringe el movimiento. Si es demasiado flexible, incrementa el riesgo de lesiones y torceduras. Un buen zapato deportivo debe considerar cuatro criterios:

- 4 Primero, debe proporcionar *protección externa*: resistencia a los golpes de la pelota o de otro jugador, debe lidiar con irregularidades del suelo y mantener al pie caliente y seco aún si hace una temperatura helada y llueve.
- 5 Debe dar *soporte al pie*, y en particular a la articulación del tobillo, para evitar torceduras, inflamaciones y otros problemas, que pueden afectar la rodilla.
- 6 Además debe proveer al jugador de una buena *estabilidad*, de esta manera no se resbala en la tierra mojada o patinar en una superficie demasiado seca.
- 7 Finalmente debe *amortiguar los impactos*, especialmente aquellos sufridos por los jugadores de voleibol y básquetbol quienes están constantemente saltando.

Pies secos

- 8 Para prevenir molestias pequeñas pero dolorosas tales como ampollas o rajaduras o pie de atleta (infecciones de hongos), el zapato debe permitir la evaporación de la transpiración y debe evitar que la humedad lo penetre. El material ideal para ello es la piel, que puede ser resistente al agua para prevenir que el zapato se humedezca la primera vez que llueve.

Utiliza el artículo para responder las siguientes preguntas

Pregunta 1

¿Qué es lo que pretende mostrar el autor en este texto?

- a) Que la calidad de los zapatos tenis para muchos deportes ha mejorado notablemente.
- b) Que es mejor no jugar fútbol si tienes menos de doce años de edad
- c) Que las personas jóvenes tienen cada vez más lesiones dada su mala condición física.
- d) Que es muy importante para los jóvenes deportistas usar buen calzado deportivo.
- e) Ninguna de las anteriores.

Proceso que evalúa: *Interpretación de textos*

Nivel de desempeño: 1

Respuesta correcta: d)

Pregunta 2

De acuerdo con el artículo, ¿por qué los zapatos deportivos no deben ser demasiado rígidos?

Proceso que evalúa: *Recuperación de información*

Nivel de desempeño: 1

Criterios de calificación:

Bien: Respuestas que se refieren a la restricción del movimiento

Mal: Respuestas que muestran una comprensión inadecuada del material o que son inverosímiles o irrelevantes. Respuestas que son insuficientes o vagas.

Pregunta 3

Una parte del artículo dice: “Un buen zapato deportivo debe considerar cuatro criterios”. ¿Cuáles son estos criterios?

Proceso que evalúa: *Recuperación de información*

Nivel de desempeño: 1

Criterios de calificación:

Bien: Respuestas que se refieren a los cuatro criterios *en cursiva* del texto. Cada referencia pues ser una cita directa, una paráfrasis o una elaboración del criterio. Los criterios pueden aparecer en cualquier orden. Los cuatro criterios son:

- 1) Proporcionar protección externa.
- 2) Dar soporte al pie.
- 3) Proporcionar estabilidad.
- 4) Amortiguar impactos

Mal: otras respuestas

Pregunta 4

Mira la siguiente oración ubicada casi al final del artículo. A continuación se presenta en dos partes:

(Primera parte)

“Para prevenir molestias pequeñas pero dolorosas tales como ampollas o rajaduras de la piel o pie de atleta (infección de hongos)...”

(Segunda parte)

“... el zapato debe permitir la evaporación de la transpiración y debe evitar que la humedad exterior lo penetre.”

¿Cuál es la relación entre la primera y segunda parte de la oración?

La segunda parte:

- a) Contradice la primera parte.
- b) Repite la primera parte.
- c) Ilustra el problema descrito en la primera parte.
- d) Da la solución al problema descrito en la primera parte.
- e) Ninguna de las anteriores.

Proceso que evalúa: *Reflexión y evaluación*

Nivel: 1

Respuesta correcta: d)